I 4006

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Număr consacrat dezvoltării școlii și pedagogiei românești într-un sfert de veac de la eliberarea patriei

ANUL XVIII

7-8

IULIE - AUGUST 1969

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVIII • IULIE-AUGUST • 1969 • Nr. 7-8

1990
- IUL. 2005
97
11 IUL. 2014

Revista de Pedagogie

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ŞTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIŢA FLEANCU, şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGILIU RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROŞCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. DUMITRU SALADE ; Învăţător emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIŢA SILVESTRU ; Prof. CONSTANŢA SORIK, **secretar general de redacţie** ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof. TIBERIU TRUŢER, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, **redactor şef** ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice ; Prof. MARIN VIŞAN, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice

Redacţia : str. Sfinţii Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon : 15.85.74

i 4006.

... 2022

7-8
1969
ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

EDITORIAL

EDITORIAL : La un sfert de veac de la eliberarea patriei de sub jugul fascist 5

STUDII

GEORGE VĂIDEANU : Privire asupra pedagogiei contemporane românești 12
DIMITRIE TODORAN: Cerçetarea pedagogică și „modernizarea" învățământului 23
ȘTEFAN BÎRSĂNESCU : Tradiție și inovație în istoria școlii românești 34
STANCIU STOIAN : Formarea unei gîndiri pedagogice socialiste în România 43
NICOLAE APOSTOLESCU : Sistemul pregătirii și perfecționării personalului didactic din România 51
ION RIZESCU : Conținutul educativ al învățămîntului de cultură generală 63
VASILE BUNESCU : Școala în plin proces de modernizare 74
ROMEO DĂSCĂLESCU : Experiență și experiment în cercetarea pedagogică 86
VASILE NICHITA, VASILE ȘTEFĂNOIU : Științele sociale, factor de bază în formarea concepției materialiste despre lume la elevi 93
DUMITRU SALADE : Școala și problemele orientării profesionale a elevilor 101
PETRE BÂRBULESCU : Căile formării profilului spiritual al tinerei generații — obiectiv al cercetărilor socio-pedagogice 110
ION ROMAN : Umanismul școlii românești 120
ANDREI DANCSULY : Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare în România socialistă 130
DUMITRU MUSTER : Colectivul de experimentare (eșantionul). Selecționare și mărime 138
OVIDIU BĂDINA, FRED MAHLER : Considerații sociologice cu privire la procesul integrării tineretului 143
ELENA GEORGESCU : Conținutul și structura școlii de 10 ani 150
VICTOR ȚÎRCOVNICU : Rolul social al cadrelor didactice 156

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

ECATERINA CSENGERI, IOAN C. VOICULESCU : Stabilirea sistemului de cunoștințe de biologie în liceu 165
EMILIA CONSTANTINESCU, NICOLAE STĂNESCU : Folosirea metodei modelării în procesul de învățămînt 170
GHEORGHE ZAPAN : Cibernetica pedagogică 180
GEORGETA MUNTEANU : Orientarea cercetărilor în domeniul instruirii programate în România 191
EFRAIM FISCHBEIN, ILEANA PAMPU și ION MÂNZAT : Predarea unor noțiuni de probabilitate în școala generală 200
A. BERINDE, L. LAUF, I. SCHORLE : Mașina „Vercon" în sprijinul modernizării procesului de învățămînt 210

11069

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Pag.

PEDAGOGI DIN ALTE ȚĂRI DESPRE ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

TETSUYA KOBAYASHI: Cercetări gîndite și extrem de complexe . . . 216
JÓZSEF SZARKA: Prietenilor — cele mai bune urări 217
NAIDEN CEAKĂROV: Prețuim învățămîntul și pedagogia din România . 218
PIERRE CHILOTTI: Eficacitatea învățămîntului românesc 220
MIHAILO JUHAS: Iugoslavia și experiențele pedagogice ale României . . 222

PROFILURI

ION ISTRATI: Maeștri ai devotamentului didactic 224
VERONICA PORUMBACU: Învățătorul Victor Lupu 228
DUMITRU FÎNARU: Liceul din satul Borca 231

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

NADIA NICOLESCU: Orizonturile literaturii noastre pedagogice . . . 236
DUMITRU THEODOSIU: „Metodologia examinării și notării elevilor" de D. MUSTER, A. HASGAN, P. POPESCU 245
MIHAIL SANDU: „C. Dimitrescu-Iași — Texte despre educație și învățămînt" cu studiu introductiv de I. VLAD 246
FLORIN GEORGESCU: „Integrarea socială a tineretului" sub redacția prof. univ. Miron Constantinescu, Edit. științifică, 1969 247
MARIA BĂRGĂOANU: „Culegere de exerciții gramaticale cu noțiuni de morfologie și sintaxă" de ȘTEFANIA POPESCU 250

NOTE DE LECTOR

TOMA STAN: Metodici și dicționare 255
EUGENIA PĂUN: Cărți noi în colecția „Pentru părinți" 256

СОДЕРЖАНИ

Передовая, четверть века со дня освобождения страны от фашистского ига * **Джордже Вэйдяну,** Обзор современной румынской педагодики * **Димитрие Тодоран,** Педагогическое исследование и модернизация образования * **Штефан Бэрсэнеску,** Традиция и новаторство в истории румынской школы § **Станчу Стоян,** Формирование социалистического педагогического мышления в Румынии * **Николае Апостолеску,** Система подготовки и совершенствования учителей в Румынии * **Ион Ризеску,** Воспитательное содержание образования * **Василе Бунеску** Школа в полном процессе модернизации * **Ромео Дэскэлеску,** Опыт и эксперимент в педагогическом исследовании * **Василе Никита, Василе Штефэною,** Общественные науки, важный фактор в формировании материалистического воззрения учащихся * **Думитру Саладе,** Школа и вопросы профориентации учащихся * **Петре Бэрбулеску,** Пути формирования духовного облика молодого поколения — цель социопедагогических исследований * **Ион Ропан,** Гуманизм румынской школы * **Андрей Данчули,** Образование на языке национальных меньшинств в Социалистической Румынии * **Думитру Мустер,** Экспериментальный коллектив (о разец). Отбор и величина * **Овидиу Бэдина, Фред Малер,** Социологические соображения касающиеся включения молодежи * **Елена Джорджеску,** Содержание и структура десятилетней школы * **Виктор Цэрковнику,** Социальная роль учителей * **Екатерина Ченгери,** Установление системы знаний по биологии в гимназии * **Эмилия Константинеску, Николай Стэнеску,** Применение метода моделирования в учебном процессе * **Георге Запан,** Педагогическая кибернетика * **Джорджета Мунтяну,** Направление исследований по программированию в Румынии * **Эфраим Фишбайн,** Обучение некоторым понятиям о вероятности в начальной школе * **А. Беринде, Л. Лауф, И. Шорле,** Машина Веркон в помощь модернизации учебного процесса * **Тетсуя Кобаясхи,** Вдумчвые и особенно сложные * **Иозеф Сарка,** Дтузьям, найлучшие пожелания * **Найден Чакэров,** Ценим румынское образование и педагогику * **Пиер Килотти,** Действеоность румынского просвещения * **Михайло Иухас,** Югославря и педагогические опыты Румынии * **Ион Истрате,** Мастера учебной преданности * **Вероника Порумбаку,** Учитель Виктор Лупу * **Думитру Фэнару,** Гимназия в селе Борка * **Надия Николеску,** Обзор нашей педагогической литературы * **Думитру Теодосиу,** „Методология экзаменования и оЪенки учащихся" **Д. Мустер, А. Хазган, П. Попеску * Михаил Санду,** „К. Думитреску-Ящь. Тексты о воспитании и образовании" — вступительная статья **И. Влад * Флорин Джорджеску,** „Социальное включение молодежи" под редакциеи профессора **Мирона Константинеску * Мария Бэргэоану,** „Сборник упражнений по грамматике с понятиями из морфологии и синтаксиса „**Штефании Попеску * СтанТома,** Методика и словари * **Еуджения Пэун,** Новые книги в коллекции „В помощь родителям".

SOMMAIRE

Editorial : Un quart de siècle depuis la libération de la patrie de sous le joug fasciste ★ **George Văideanu,** Coup d'oeil sur la pédagogie contemporaine roumaine ★ **Dimitrie Tudoran,** La recherche pédagogique et la modernisation de l'enseignement ★ **Ştefan Bîrsănescu,** Tradition et innovation dans l'histoire de l'enseignement roumain ★ **Stanciu Stoian,** Formation d'une pensée pédagogique socialiste en Roumanie ★ **Nicolae Apostolescu,** Le système de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant de Roumanie ★ **Ion Rizescu,** Le contenu éducatif de l'enseignement ★ **Vasile Bunescu,** L'école en plein essor de modernisation ★ **Romeo Dăscălescu,** Expérience et expérimentation dans la recherche pédagogique ★ **Vasile Nichita, Vasile Ştefătonoiu,** Les sciences sociales en tant que facteur important pour la formation de la conception matérialiste du monde chez les élèves ★ **Dumitru Salade,** L'école et les problèmes de l'orientation professionnelle des élèves ★ **Petre Bărbulescu,** Les voies de la formation du profil spirituel de la jeune génération — objectif des recherches socio-pédagogiques ★ **Ion Roman,** L'humanisme de l'enseignement roumain ★ **Andrei Dancsuly,** L'enseignement dans la langue des nationalités cohabitantes dans la Roumanie Socialiste ★ **Dumitru Muster,** Le collectif d'expérimentation (l'échantillon). Selectionnement et grandeur ★ **Ovidiu Bădina, Fred Mahler,** Considérations sociologiques concernant le processus d'intégration des jeunes ★ **Elena Georgescu,** Le contenu et la structure de l'école de 10 ans ★ **Victor Tîrcovnicu,** Le rôle social des enseignants ★ **Ecaterina Csengeri,** Détermination du système de connaissances de biologie dans les lycées ★ **Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu,** L emploi de la méthode du modelage dans le processus d'enseignement ★ **Gheorghe Zapan,** La cybernétique pédagogique ★ **Georgeta Munteanu,** Orientation des recherches de programmation en Roumanie ★ **Efraim Fischbein,** L'enseignement de certaines notions de probabilité dans les écoles élémentaires ★ **A. Berinde L. Lauf, I. Schorle,** La machine „Vercon" au service de la modernisation du processus d'enseignement **Tetsuya Kobayaschi,** Des recherches bien pensées et tris complexes ★ **Jozsef Szarka,** Meilleurs voeux four nos amis ★ **Naiden Ceahărov,** Nous connaissons la valeur de l'enseignement et de la pédagogie roumaines ★ **Pierre Chilotti :** L'efficience de l'enseignement roumain ★ **Mihaylo Juhas,** La Jougoslavie et les experiences pédagogiques de Roumanie ★ **Ion Istrate,** Maîtres du dévouement didactique ★ **Veronica Porumbacu,** L'instituteur Victor Lupu ★ **Dumitru Finaru,** Le lycée du vilage Borca ★ **Nadia Nicolescu,** Les horizons de notre litterature pédagogique ★ **Dumitru Teodosiu,** „La

méthodologie de l'interrogation et de la notation des élèves" de **D. Muster, A. Hazgan, P. Popescu** ★ **Mihail Sandu,** „C. Dimitrescu-Iași — Textes sur l'éducation et l'enseignement" avec unee étude introductive de **I. Vlad** ★ ***Florin Georgescu,*** „L'intégration sociale des jeunes" sous la rédaction de **Miron Constantinescu,** professeur de l Université ★ **Maria Bărgăoanu,** „Recueil d'exercices des grammaire contenant des notions de morphologie et de syntaxe" de **Ștefania Popescu** ★ **Stan Toma,** Méthodologies et dictionaires ★ **Eugenia Păun,** Nouveaux livres dans la collection „A l'appui des parents".

CONTENTS

Editorial, A Quarter of the Century since the Country Liberation from the Fascist Yoke ★ **George Văideanu,** A Survey upon the Romanian Contemporary Education ★ **Dimitrie Todoran,** The Educational Research and the Modernization of School ★ **Stefan Bîrsănescu,** Tradition and Inovation in the History of Romanian School ★ **Stanciu Stoian,** The Formation of a Socialist Pedagogical Thought in Romania ★ **Nicolae Apostolescu,** The System of Training and Perfecting the Teaching Staff in Romania ★ **Ion Rizescu,** The Educational Content of Teaching ★ **Vasile Bunescu,** Our School in the Full Swing of Modernization ★ **Romeo Dăscălescu,** Experience and Experiment in the Scientific Investigation ★ **Vasile Nichita, Vasile Stefănoiu,** The Social Sciences — a Basic Factor in the People's Formation of the Materialistic World Outlook ★ **Dumitru Salade,** Our School and the Problems of Vocational Counciling of the Pupils ★ **Petre Bărbulescu,** The Ways of Creating the Intellectual Character of the Younger Generation — the object for socio-pedagogical investigation ★ **Ion Roman,** The Humanitarianism of the Romanian School ★ **Andrei Dancsuly,** Teaching in the Language of Minorities in Romania ★ **Dumitru Muster,** The Quantity for Investigation (The Sample) Its Selection and Measure ★ **Ovidiu Bădina, Fred Mahler,** Sociological Remarks on the Process of Integration of the Young People ★ **Elena Georgescu,** The Content and Social Role of the Teaching Staff ★ **Ecaterina Csengeri,** The Settling of the System of Biology Knowledge in the Lycée ★ **Emilia Constantinescu, Nicolae Stănescu,** The Use of the Method of Patterns in the Teaching Process ★ **Gheorghe Zapan,** The Educational Cybernetics ★ **Georgeta Munteanu,** The Orientation of Programming Research in Romania ★ **Efraim Fischbein,** Teaching Some Notions of Probability in the General School ★ **A. Berinde L. Lauf, I. Schorie,** The „Vercon" Machine Helping the Teaching Modernization ★ **Tesuya Kobayashi :** Verm complex and well conceived researches ★ **Jozsef Szarka :** Best wishes for our fiends ★ **Naiden Ceakărov:** We value Romanian education and pedagogy ★ **Pierre Chilotti :** The efficiency of the Romanian education ★ **Mihojlo Juhas :** Jugoslavia and the educational experiences of Romania ★ Ion Ilirati, Masters of Educational Abnegation ★ **Veronica Porumbacu,** The School-Master Victor Lupu ★ **Dumitru** Educational Abnegation ★ **Veronica Porumbacu,** The School-Master Victor Lupu ★ **Dumitru Finaru,** The Lycée in Borca Village ★ **Nadia Nicolescu,** The Extention of our Educational Literature ★ **Dumitru Teodosiu,** "The Methodology of Examining and Marking Pupils by **D. Muster, A. Hazgan, P. Popescu** ★ **Mihail Sandu,** „C. Dimitrescu-Iași — Texts on Education and Instruction" with an introductory study by **I. Vlad** ★ **Florin Georgescu,** "The Social Integration of the Young People" under the editorship of prof. univ. **Miron Constantinescu** ★ **Maria Bărgăuanu,** "The Handbook of Exercises of Morphology and Syntax" by **Ștefania Popescu.**

LA UN SFERT DE VEAC DE LA ELIBERAREA PATRIEI DE SUB JUGUL FASCIST

Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român și cea de-a XXV-a aniversare a eliberării patriei noastre de sub jugul fascist reprezintă pentru poporul nostru două evenimente de istorică însemnătate. Ele prilejuiesc bilanțul marilor înfăptuiri și prospectarea cu curaj și încredere a viitorului. În condițiile grele ale dictaturii fasciste, unind în jurul acelorași țeluri toate forțele revoluționare patriotice și democratice naționale și dînd curs puternicului curent antifascist din rîndul poporului, Partidul Comunist Român, în colaborare cu celelalte forțe politice, a organizat și condus insurecția armată de la 23 August 1944, care a dus la răsturnarea regimului antonescian, la ieșirea României din războiul antisovietic și la alăturarea țării noastre coaliției antifasciste în lupta pentru eliberarea patriei și zdrobirea Germaniei hitleriste. Poporul român a participat la războiul antifascist cu întregul său potențial militar și material.

O contribuție hotărîtoare la înfrîngerea fascismului, la salvarea omenirii de pericolul robiei naziste, la eliberarea totală a țării noastre a avut Uniunea Sovietică, care a purtat pe umerii săi greul celui de-al doilea război mondial.

În pătrarul de veac care a trecut de la eliberare, patria noastră a străbătut o întreagă epocă istorică, înregistrînd cele mai profunde transformări din istoria societății românești, realizînd mărețele idealuri de libertate națională și socială, de bunăstare materială și spirituală a maselor. A fost abolită pentru totdeauna exploatarea omului de către om la orașe și sate, au fost răsturnate de la putere clasele exploatatoare, s-au generalizat relațiile socialiste de producție în întreaga economie, socialismul — cea mai dreaptă orînduire cunoscută în istorie — a învins definitiv pe pămîntul patriei noastre. Sub conducerea încercată, înțeleaptă a partidului, clasa muncitoare, aliată cu țărănimea muncitoare și cu intelectualitatea progresistă, a făurit o economie puternică, prosperă, în continuu progres, înfăptuind politica de industrializare socialistă, de dezvoltare și modernizare a agriculturii și a celorlalte ramuri ale economiei, de ridicare a nivelului de viață al tuturor cetățenilor patriei. Față de 1938, în 1968 producția globală industrială a țării noastre a crescut de 14 ori, nivelul producției agricole a sporit

de 1,6 ori, iar venitul național s-a ridicat de peste 5 ori. Salariul real s-a mărit de aproape două ori și jumătate. S-au obținut succese remarcabile în dezvoltarea științei, artei, literaturii, în făurirea noii culturi socialiste.

În condițiile noii orînduiri, poporul a dobîndit largi drepturi și libertăți democratice, posibilități nelimitate pentru afirmarea marilor sale capacități, a forței sale creatoare, punîndu-le cu abnegație și pasiune, spirit de sacrificiu, deplină încredere și devotament, în slujba înfloririi necontenite a patriei. A fost rezolvată deplin, în spirit marxist-leninist, problema națională, pe baza deplinei egalități economice, sociale și politice, pe baza efortului comun pentru atingerea obiectivelor socialismului.

A crescut necontenit forța orînduirii noastre socialiste, s-a afirmat cu toată puterea ei indestructibilă; au sporit rîndurile clasei muncitoare și s-a manifestat tot mai pregnant activitatea sa de forță socială conducătoare în societate; s-a întărit alianța muncitorească-țărănească, baza de granit a societății noastre socialiste. S-a dezvoltat unitatea social-politică a clasei muncitoare, țărănimii, intelectualității, a tuturor celor ce muncesc, s-a întărit coeziunea națiunii noastre socialiste. Dezvoltarea ascendentă și multilaterală a țării asigură afirmarea tot mai puternică a forțelor creatoare ale națiunii. Națiunea noastră socialistă, care înflorește impetuos pe plan material și spiritual, va continua să constituie pentru o îndelungată perioadă istorică un factor esențial al progresului societății. Mersul neabătut al poporului pe calea socialismului, victoriile sale epocale în făurirea vieții noi, demonstrează justețea liniei politice a partidului nostru, creșterea rolului său conducător, a capacității sale de a conduce procesul de transformare revoluționară a societății, aplicînd creator, la condițiile țării noastre, adevărurile generale ale marxism-leninismului.

În anii care au trecut de la Eliberare, o contribuție hotărîtoare la creșterea gradului de cultură a populației, la dezvoltarea științei și tehnicii și implicit la realizarea măreților obiective puse în fața poporului de către partid a avut-o învățămîntul. Istoria arată că, încă de la începutul existenței sale, P.C.R. a înscris pe steagul său de luptă importante revendicări și în domeniul învățămîntului de toate gradele. Demascînd caracterul de clasă al învățămîntului burghez, partidul a preconizat în fiecare etapă a luptei sale un program concret de acțiune pentru democratizarea școlii și pentru răspîndirea culturii înaintate în rîndurile maselor largi. Nu a existat eveniment și problemă mai importantă în dezvoltarea învățămîntului față de care Partidul Comunist Român să nu-și fi spus părerea. Ideile partidului cu privire la școală și cultură au avut un larg răsunet în rîndurile oamenilor muncii, ale oamenilor de știință și cadrelor didactice și au influențat profund și mobilizat la luptă numeroși intelectuali, învățători, profesori, elevi, studenți.

După 23 August 1944, printre măsurile pe care partidul le-a propus spre realizare se aflau și cele referitoare la crearea unei școli noi, care să răspundă sarcinilor ridicate de desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice și de trecerea la revoluția socialistă. Conferința Națională a P.C.R. din 1945 a stabilit principiile reorganizării întregului învățămînt pe baze democratice și realist-științifice. Lichidarea analfabetis-

mului — cea mai tristă și mai rușinoasă moștenire lăsată de vechiul regim pe planul culturii — a constituit un obiectiv esențial. Zeci de mii de cadre didactice și oameni dinafara învățămîntului au participat cu însuflețire la această acțiune patriotică, ceea ce a făcut ca în anul școlar 1955/1956 analfabetismul să fie lichidat.

Instaurarea dictaturii proletariatului, procesul de înfăptuire a sarcinilor ridicate de construirea noii orînduiri, impuneau schimbarea radicală a scopului, orientării și conținutului educației și instrucției. Prin reforma învățămîntului din 1948 s-au realizat principiul școlii unice de stat, laicizarea întregului învățămînt, condiții egale de instruire tuturor cetățenilor țării, asigurarea unei finalități umanist-socialiste și a unui conținut realist-științific, conform cu țelurile construcției socialiste. Politica școlară a partidului și statului nostru a făcut ca învățămîntul să devină an de an un puternic instrument al culturii de masă, accesibil întregului popor. S-au desființat taxele școlare și de examene, asigurîndu-se gratuitatea completă a învățămîntului. A crescut considerabil numărul burselor școlare, s-a acordat gratuitatea manualelor pentru școala de cultură generală, s-a întărit baza materială a unităților de învățămînt. În anul școlar 1961/1962 s-a generalizat învățămîntul de 7 ani, cu un an mai devreme decît s-a stabilit, iar din anul școlar 1964—1965 învățămîntul obligatoriu a devenit de 8 ani, ceea ce a marcat momente deosebit de importante în desfășurarea revoluției culturale din țara noastră, învățămîntul de cultură generală ajungînd astfel la durata de 12 ani.

O semnificație istorică pentru desăvîrșirea construcției socialiste în patria noastră o are Congresul al IX-lea al partidului. În scopul realizării programului de dezvoltare a țării, Congresul al IX-lea a subliniat că mersul continuu ascendent al orînduirii noastre socialiste implică perfecționarea învățămîntului de toate gradele, adaptarea sa la imperativele dezvoltării științei și tehnicii contemporane, la nevoile actuale și de perspectivă ale economiei și culturii românești. Directivele Congresului au stabilit principiile și măsurile pentru mărirea duratei învățămîntului obligatoriu, extinderea învățămîntului mediu prin licee de cultură generală și licee de specialitate, dezvoltarea învățămîntului profesional, tehnic și a învățămîntului superior, perfecționarea planurilor, programelor, manualelor și metodelor pedagogice în învățămîntul de toate gradele, întărirea muncii de educație patriotică și cetățenească a elevilor și studenților, ridicarea la un nivel superior a pregătirii științifice și metodice a cadrelor didactice.

Pe baza indicațiilor Congresului al IX-lea și ale Conferinței Naționale a partidului din decembrie 1967, Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 a dezbătut pe larg problemele activității în învățămînt. În cadrul lucrărilor Plenarei s-a făcut o analiză amplă a drumului parcurs de școala românească în anii socialismului, s-au evidențiat succesele obținute în acest domeniu și s-au adus totodată critici serioase pentru lipsurile manifestate în organizarea procesului de învățămînt în școli și facultăți, ca urmare a acordului nesatisfăcător între cerințele dezvoltării economiei și pregătirea muncitorilor și cadrelor medii, a aplicării mecanice a unor forme de organizare inadecvate condițiilor țării noastre, subaprecierii unor domenii importante ale științelor moderne, neglijării

tradițiilor pozitive ale școlii românești și a cuceririlor învățământului pe plan mondial. Subliniind că în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane învățământul dobîndește calitatea și rolul unei însemnate forțe de propulsie socială, care stimulează dezvoltarea tuturor ramurilor de activitate, lucrările Plenarei au arătat că perfecționarea învățământului poate fi realizată cu eficiență social-economică, operativitate tehnică-organizatorică și cu semnificație formativă, pedagogică, numai dacă este înțeleasă ca o dimensiune permanentă a sistemului de învățămînt. Aceasta trebuie să fie, în condițiile socialismului, un sistem investit cu receptivitate față de cerințele de îmbunătățire impuse de dezvoltarea societății și realizate prin măsuri luate de partid și de stat, dar și cu capacitate de autoreglare optimalizatoare, pe baza cercetării continue a parametrilor esențiali ai situației educaționale : ideal și scopuri, conținut, metode și mijloace.

Politica Partidului Comunist Român în probleme de educație și învățămînt este prospectivă, sprijinindu-se pe încurajarea, promovarea și dezvoltarea noului. În cuvîntarea la Plenară, tovarășul Nicolae Ceaușescu a relevat că „în cadrul măsurilor de perfecționare a învățămîntului, trebuie să ținem seama de progresul rapid al științei, de necesitățile viitoare ale societății socialiste și comuniste, de perspectivele ce se deschid țării . . . Măsurile pe care le adoptăm astăzi vor trebui să fie strîns legate și să asigure satisfacerea cerințelor care vor apărea mîine în dezvoltarea economiei, științei, culturii, să răspundă pe deplin necesității de a avea în toate domeniile de activitate cadre bine pregătite, în stare să facă față sarcinilor sporite de viitor". [1]

Școala noastră, instituție complexă dar unitară, și-a încorporat schimbarea în însăși structura sa profundă. Ea a ajuns la un nivel de dezvoltare remarcabil pe plan mondial. Astăzi, în țara noastră, toți copiii de vîrstă școlară — circa 3 000 000 — sînt cuprinși în școala generală obligatorie, iar la fiecare patru locuitori unul este elev sau student. Cu fiecare an au crescut fondurile pentru nevoile învățămîntului (7,4 miliarde în anul 1967, 8 miliarde în 1968 și aproape 9 miliarde în acest an). Statul a alocat pentru un elev din învățămîntul de cultură generală de la 1 040 lei în anul 1965 la 1 190 lei în 1968, iar pentru un student 10 405 lei în 1965 și 11 800 lei în 1968. În anul școlar 1968/1969 au funcționat 24 350 unități de învățămînt cu 4 272 281 elevi și studenți, dintre care aproape 2 000 de școli și secții cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare. Față de 1938, în licee studiază în prezent de 14 ori mai mulți elevi, în învățămîntul profesional și tehnic de 5,6 ori mai mulți elevi, în învățămîntul superior de 6 ori mai mulți studenți. În învățămîntul nostru de toate gradele au funcționat în anul școlar 1968/1969 aproape 200 000 de cadre didactice. Îndeplinindu-și importantul său rol social, școala a dat țării, numai în ultimii 10 ani, peste 700 000 de muncitori calificați și cadre medii cu studii de specialitate și aproape 160 000 de specialiști cu o calificare superioară. De unde în 1944 existau cca. 13 000 de ingineri, 8 000 medici și 6 000

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea dezbaterilor privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, profesional, tehnic și superior din Republica Socialistă România*, Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, București, 1968, p. 19.

economiști, astăzi avem peste 100 000 de ingineri, 37 000 medici, 31 000 economiști. Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului adoptate la Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 și Legea învățămîntului elaborată pe baza lor sînt documente de o covîrșitoare însemnătate pentru dezvoltarea învățămîntului și culturii. Ele îmbrățișează multitudinea laturilor și aspectelor esențiale ale învățămîntului într-o strînsă corelație, pentru fiecare din liniile directoare fiind prezentate măsurile, modalitățile și căile de realizare, ceea ce prefigurează o imagine cuprinzătoare a învățămîntului nostru în viitor. Firul roșu, ideea fundamentală care străbate ansamblul de măsuri constă în modernizarea și continua perfecționare a procesului de instruire și educare a tinerei generații pe toate treptele de școlarizare, în vederea integrării ei active în viața socială, a valorificării optimale a capacității întregului tineret, încît absolventul oricărui grad sau tip de școală să poată desfășura activitatea care-i permite să-și manifeste plenar forțele creatoare.

Concepția care stă la baza acestor măsuri se caracterizează printr-un profund umanism, exprimînd grija pentru folosirea rațională a resurselor umane, pentru afirmarea deplină a personalității omului, în orice domeniu ar activa el. Satisfacerea cerințelor vieții contemporane este imposibilă fără ridicarea gradului de instruire a întregii populații, ca premisă a unui înalt nivel de cultură și de pregătire profesională. Învățămîntul obligatoriu de 10 ani (și, în contextul său, școlarizarea la 6 ani), a cărui generalizare se va încheia, în linii mari, în anul școlar 1972/1973, oferă posibilități pentru creșterea nivelului de cultură generală a întregului tineret, permite eșalonarea mai rațională a obiectivelor, facilitează asimilarea cunoștințelor, favorizează stabilitatea și unitatea învățămîntului obligatoriu și perfecționarea sa pentru o perspectivă îndelungată. Școala de 10 ani este veriga principală, de bază, în ansamblul sistemului nostru școlar. Prin perfecționarea structurii sistemului de învățămînt, prin noile corelații ce se realizează între învățămîntul general, cel liceal și de specialitate, marea majoritate a tinerilor vor urma cursurile liceelor de cultură generală, ale liceelor de specialitate și ale școlilor profesionale, ceea ce înseamnă că vor face 11, 12 și chiar 13 ani de studii. Tinerii care au absolvit 10 clase vor avea posibilitatea să continue studiile în diferite școli profesionale sau să se încadreze în producție, calificîndu-se prin ucenicie la locul de muncă.

Liceul de cultură generală va funcționa din primul an de studii, în raport cu condițiile, cu secții avînd caracter real sau umanist, iar pentru elevii cu aptitudini și rezultate deosebite vor funcționa clase speciale. Liceele de specialitate vor reprezenta calea principală de formare a cadrelor de nivel mediu. În învățămîntul superior se va asigura o pregătire de larg profil, înfăptuită în mod diferențiat în toate sectoarele de învățămînt, potrivit specificului fiecărei specialități, conform cu necesitățile actuale și de perspectivă ale economiei și culturii românești, la nivelul dezvoltării științei, tehnicii și culturii mondiale. Învățămîntul de subingineri va întregi sistemul de pregătire a cadrelor tehnice.

În cadrul măsurilor pentru perfecționarea învățămîntului, o atenție deosebită se acordă adecvării conținutului acestuia la exigențele practicii

construcției socialiste, ale revoluției tehnico-științifice și ale dezvoltării spirituale a omului societății noastre și la particularitățile de viață și individuale ale tinerilor. În acest sens, cu participarea din ce în ce mai accentuată a cercetării științifice, au fost elaborate noi planuri, programe și manuale, cu larga colaborare a cadrelor didactice. Caracterul optimal al acestora le conferă stabilitate pe o perioadă mai mare de timp, dînd totodată posibilitate continuei perfecționări. Modernizarea învățămîntului depinde, în același timp, de buna pregătire științifică a cadrelor didactice, de găsirea modalităților concrete pentru înarmarea acestora cu cele mai noi descoperiri ale cunoașterii umane, în fiecare sector de activitate, de implicarea lor — în număr tot mai mare — în activitatea de cercetare științifică.

Documentele de partid au relevat necesitatea îmbunătățirii conținutului ideologic al învățămîntului și întărirea acțiunilor educative de formare a tinerilor multilateral dezvoltați, devotați partidului, patriei, măreților idealuri ale socialismului. Toate cadrele didactice din întregul nostru învățămînt militează activ pentru educarea tineretului în spiritul concepției marxist-leniniste despre natură și societate care stă la baza politicii partidului nostru. Învățămîntul nostru este un valoros instrument de educare în mîinile societății socialiste, și în consecință, trebuie să promoveze, prin întreaga sa activitate, concepția noastră, ideologia noastră. Asigurarea conținutului ideologic al învățămîntului este necesară în cadrul fiecărei discipline de învățămînt și mai ales în științele umaniste și sociale, care sînt chemate să contribuie la elevarea spirituală a tinerilor, să facă din ei militanți revoluționari pentru năzuințele de libertate și dreptate ale lumii contemporane. Aceasta impune activizarea gîndirii social-politice a tineretului, însușirea dialecticii ca metodă de gîndire, formarea concepției materialist-dialectice despre natură și societate, orientarea tineretului, mai ales a elevilor din ultimele clase și a studenților, în dezbaterile majore filozofice, sociologice, artistice, istorice, în știință și cultură, pentru a le forma capacitatea de orientare și discernămînt, a-i face să dobîndească criterii științifice de apreciere, să se pasioneze pentru adevăr în știință și viață, să manifeste spirit creator.

Reușita educării tineretului în spiritul înaltelor idei ale comunismului — problemă situată în centrul preocupărilor partidului, ale întregii societăți — depinde de buna conlucrare cu U.T.C., U.A.S.R., organizația de pionieri, cu instituțiile de cultură și artă și cu alte organizații de masă și obștești.

Viața școlară trebuie să devină suficient de reprezentativă pentru complexitatea relațiilor morale proprii vieții sociale în vederea căreia pregătim pe elevi. În acest sens, este necesar să se dea importanța cuvenită continuității și unității cerințelor educative, exprimate în cadrul procesului de învățămînt și activităților extradidactice, stimulării inițiativei și responsabilității colectivelor de elevi și studenți.

În anii de cînd a fost instaurată orînduirea socialistă, cadrelor didactice li s-au creat condiții din ce în ce mai bune de viață și de muncă. În luna ianuarie 1969, salariul cadrelor didactice a înregistrat o nouă și substanțială majorare. Învățătorii și profesorii se bucură de prețuirea deosebită a partidului, statului și a întregului nostru popor.

Conferința națională a cadrelor didactice din februarie 1969 a dezbătut problemele de bază ale dezvoltării școlii și măsurile pentru continua perfecționare și modernizare a învățămîntului, corespunzător cerințelor progresului neîntrerupt al societății noastre socialiste. De asemenea, reprezentanții cadrelor didactice din întreaga țară, participanți la Conferință, au avut cinstea și răspunderea de a dezbate Statutul personalului didactic, document de o însemnătate deosebită pentru școala românească de toate gradele, care definește locul și rolul personalului didactic în societatea noastră socialistă, stabilește funcțiile și atribuțiile personalului didactic.

Lucrările Conferinței au exprimat cu pregnanță voința corpului didactic de a-și consacra forțele propășirii continue a învățămîntului de toate gradele, de a pregăti tot mai temeinic noile generații ale patriei. Ele au constituit o nouă și puternică manifestare a atașamentului și adeziunii depline a acestui important detașament al intelectualității patriei noastre la politica internă și externă a partidului și guvernului, a hotărîrii sale de a nu precupeți nimic pentru traducerea în viață a programului partidului nostru de înflorire materială și spirituală a României socialiste.

Documentele programatice ale activității de perspectivă a partidului și poporului nostru elaborate de Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român au fost primite cu vie satisfacție și cu profundă însuflețire de către toate cadrele didactice. Ele trasează căile de dezvoltare a învățămîntului în următoarea etapă istorică. Caracteristica principală a activității din domeniul învățămîntului în această perspectivă este statornicirea și continua perfecționare a sistemului de pregătire științifică, ce oferă fiecărui cetățean al patriei noastre condițiile optime de dezvoltare intelectuală, etică, civică, potrivit aptitudinilor personale, în raport cu necesitățile economiei și culturii socialiste. În învățămîntul de cultură generală, obiectivul principal îl va constitui generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani, care reprezintă o unitate pedagogică cu scopuri și sarcini specifice, asigurînd tineretului o cultură generală la nivel contemporan.

Necesarul de muncitori calificați se va realiza prin instruirea unui număr mult mai mare de tineri prin școlile profesionale și prin ucenicia la locul de muncă. O largă dezvoltare va cunoaște învățămîntul postgeneral, liceele de specialitate constituind principala cale de pregătire a cadrelor medii. În același timp se va acorda atenție lărgirii și perfecționării învățămîntului superior, îndeosebi celui tehnic și economic, învățămîntului de subingineri, extinderii cursurilor postuniversitare, pregătirii viitorilor cercetători științifici. Vor spori fondurile destinate construcțiilor pentru învățămînt și dotării laboratoarelor cu aparatură modernă și material didactic. Perfecționarea conținutului învățămîntului, a metodelor, mijloacelor și sistemului de evaluare și verificare va continua, antrenînd un mare număr de cadre didactice și de cercetători.

Școala românească, instituție dinamică și modernă, receptivă la nou, aptă să se adapteze rapid și creator la exigențele societății noastre și ale nivelului tehnico-științific, va forma oameni activi și demni, devotați patriei și partidului, personalități capabile să preia și să continue efortul înaintașilor pentru ridicarea României spre noi culmi ale progresului.

Studii

Privire asupra pedagogiei contemporane româneşti

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de ştiinţe pedagogice — Bucureşti

Investită cu răspunderi care o stimulează, pedagogia românească, se află, în anul celei de-a 25-a aniversări a eliberării patriei noastre, în posesia unor realizări valoroase şi mai ales, în mers spre obiective ştiinţifice de mare anvergură. Chemată prin importantele documente de politică şcolară ale anilor 1968 şi 1969, documente la elaborarea cărora ea însăşi a contribuit, să fundamenteze ştiinţific efortul educativ întreprins de statul nostru şi să propună un program realist şi eficient de modernizare a învăţămîntului, ea a contractat, prin chiar acest fapt, obligaţia ştiinţifică de a promova o viziune prospectivă şi de a lucra într-un spirit înnoit la soluţionarea temelor proprii domeniului.

Cercetarea pedagogică abordează problematica şcolii de pe o poziţie care îşi ia distanţele necesare faţă de poziţia tradiţională, iluminist-umanistă, considerînd învăţămîntul şi cultura generală nu doar daruri făcute omului într-un spirit paternalist, ci ca domeniu al uneia dintre cele mai necesare, mai semnificative şi mai eficiente investiţii ale societăţii moderne. Prin scopul, structurile şi tehnicile sale, învăţămîntul contemporan este investit cu datoria de a valorifica integral fondul naţional aptitudinal ; prin rezultatele sale, tezaurizate sub formă de idealuri, capacităţi, aptitudini şi obişnuinţe, învăţămîntul a devenit creatorul celui mai valoros element pentru progresul social şi naţional. Tocmai pentru că investiţia în om se dovedeşte a fi nu numai eficientă, ci una de prim rang, toate statele avansate urmăresc să pună semnul egalităţii între valorile potenţiale de care dispun şi valorile realizate prin învăţămînt şi educaţie. Din acelaşi motiv, cercetarea pedagogică este chemată la o misiune nouă şi dificilă : ea un se poate limita la a da cîteva soluţii bine verificate sau cîteva monografii reuşite, fiind obligată prin însăşi conjunctura social-culturală să elaboreze o ştiinţă a educaţiei avansată şi armonioasă şi, pe baza ei, un program complet de transformare a învăţămîntului. Ţinută să opereze schimbări şi să contribuie la transformarea mentalităţilor despre şcoală şi educaţie, pedagogia este datoare, în aceeaşi măsură, să se transforme pe sine,

deschizîndu-se față de viziunea și problematica nouă a epocii și societății noastre.

Dacă mult timp dezvoltarea învățămîntului a fost propulsată de doi factori — practica școlară (sau pedagogică) [1] și politica școlară (sau conducerea învățămîntului) — în ultimele decenii a intervenit un al treilea factor, din ce în ce mai frecvent invocat : *cercetarea pedagogică*. Nouă nu este existența acesteia, ci ponderea care-i revine în perfecționarea învățămîntului și interconexiunea în care intră cu practica pedagogică și conducerea învățămîntului. Fără a-și fi determinat pe deplin statutul, cercetarea pedagogică a devenit pretutindeni în lume indispensabilă în acțiunea atît de complicată de prospectare și de perfecționare a învățămîntului.

Or, faptul cel mai încărcat de consecințe și de semnificații îl reprezintă *investirea cercetării pedagogice cu datoriile și drepturile proprii ei în epoca și în societatea noastră*. În spiritul documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R., care cereau dezvoltarea pedagogiei prin valorificarea tradițiilor școlii românești și în acord cu experiența pedagogică mondială, Directivele din aprilie 1968 stabilesc că : „o contribuție importantă în realizarea sarcinilor privind îmbunătățirea continuă a conținutului învățămîntului, a metodelor de transmitere a cunoștințelor, va trebui să o aducă *Institutul de științe pedagogice*. Acesta va efectua studii și cercetări asupra principalelor probleme privind conținutul procesului de învățămînt, va experimenta noile planuri și programe școlare, va studia noi metode pedagogice și va edita publicații metodice (...) *Institutul de științe pedagogice* va elabora lucrări metodice, culegeri de texte — diferențiate pe cicluri școlare — lucrări monografice în principalele probleme ale educației școlare". [2] Imperativul fundamentării transformărilor învățămîntului pe cercetare a fost reluat și dezvoltat la Conferința națională a cadrelor didactice : „În procesul atît de necesar, dar și atît de complicat de inovare și de perfecționare a învățămîntului, ministerul va solicita din ce în ce mai mult *cercetarea pedagogică*. Ea trebuie să fie un factor mobilizator, stimulînd entuziasmul față de tehnica didactică modernă, prospectînd cu îndrăzneală direcțiile principale ale dezvoltării educației și învățămîntului, luptînd împotriva rutinei și improvizațiilor. Așteptăm ca, pe viitor, cercetarea pedagogică — ale cărei rezultate dorim să ne folosească mai mult decît pînă acum, în dezvoltarea învățămîntului — să propună soluții temeinic experimentate pentru problemele importante ale școlii noastre". [3] Teza de bază și directivele exprimate în documentele de politică școlară ale ultimilor ani depășesc cu mult semnificația altor indicații sau solicitări adresate pedagogiei. Stabilind că învățămîntul se va dezvolta în ritmul și în serviciul tuturor celorlalte sectoare ale vieții sociale și că întreaga activitate de conducere a economiei și culturii se va sprijini pe cercetare, Tezele și Directivele C.C. al P.C.R.

[1] Gaston Mialaret, *La recherche scientifique et la pratique pédagogique*, „L'école et la nation" nr. 175, janvier, 1969.

[2] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, București, aprilie 1968, p. 31 și 36.

[3] Acad. Ștefan Bălan, *Raport la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1969, p. 20.

pentru Congresul al X-lea al partidului subliniază implicit și responsabilitățile științifice ale cercetării pedagogice. Nu multitudinea, ci semnificația acestora se impune în primul rînd atenției. Se recunosc și se stabilesc un număr de adevăruri și exigențe care conduc și vor conduce la creșterea rolului cercetării pedagogice și la modificarea statutului ei, în raport cu practica școlară și conducerea învățămîntului.

— Cercetarea pedagogică constituie astăzi un *factor fundamental pentru progresul școlii*. Statutul moral și material acordat ei trebuie să se conformeze acestui adevăr. Investițiile făcute în cercetare constituie o garanție pentru investițiile mult mai mari orientate spre transformarea învățămîntului. În acest scop, preluarea, validarea și valorificarea rezultatelor teoretice și aplicative se cer înfăptuite sistematic și *la un interval cît mai scurt față de data obținerii lor*.

— Între cei trei factori — conducerea învățămîntului, practica școlară și cercetarea pedagogică — a devenit necesară o *interconexiune bazată pe respectarea specificității funcțiilor proprii fiecăruia*. Transformările începute presupun un înalt grad de organizare a efortului pedagogic și o comunicare continuă și reciproc orientativă între conducerea învățămîntului (efectuată la nivelul școlilor, al județelor sau la nivel central), cercetarea pedagogică și practica școlară. Buna circulație a informației și sincronizarea tuturor acțiunilor în perspectiva unui program cu obiective majore bine definite au devenit esențiale.

— Cercetarea instituționalizată (organizată pe bază de comandă socială în Institutul de științe pedagogice și la catedrele universitare) are datoria *să militeze pentru expansiunea cercetării*, prin stimularea potențialului științific existent în școli. Înmulțirea nucleelor de cercetare din școli asigură comunicarea continuă dintre unitățile specializate și cadrele didactice, înlesnind prin aceasta validarea rezultatelor și stabilirea ritmului optim al transformărilor devenite necesare.

— Cercetarea pedagogică are obligația *să devanseze practica școlară actuală, căutînd să determine coordonatele modelului școlar previzibil și ale modelului prospectiv*. Efortul de anticipare și rezolvarea problemelor deschise și actuale ale școlii de azi, în perspectiva școlii de mîine, apar ca o măsură tactică economicoasă și necesară pentru continuitatea procesului de dezvoltare a învățămîntului.

— În determinarea strategiei transformărilor, cercetarea pedagogică este chemată să acționeze ca un *factor reglator*, accelerator, în sensul stimulării receptivității față de schimbări, dar și moderator, în sensul prevenirii soluțiilor facile și al optimizărilor aparente.

— În acțiunea de perfecționare a învățămîntului, relația dintre cercetarea pedagogică, privită ca for științific, și conducerea învățămîntului, ca for învestit cu luarea deciziilor, trebuie tratată nu ca relație între instituții, ci între factori cu responsabilități și specificități diferite. Tensiunea dintre cercetare și administrație, explicabilă și, pînă la un punct, fecundă, tinde să se rezolve pe baze științifice, iar un simpozion pe această temă ar fi oricînd binevenit. *Cercetarea nu se poate constitui ca for de justificare a unor decizii date*, dar nici nu se poate dezvolta independent de comanda socială obiectivă a unei anumite etape. Relația cercetare-administrație nu poate avea un

singur sens, dinspre administrație spre cercetare sub formă de comandă sau, invers, sub formă de propunere sau de rezultat validat. Cercetarea pedagogică are datoria să depisteze cu metode științifice domeniile educaționale în care au devenit necesare transformări ; să contribuie la elaborarea comenzii sociale adresate ei ; să îndeplinească în spirit științific comanda primită, să-și prezinte și să-și susțină rezultatele ; să participe la difuzarea rezultatelor pentru a asigura fidelitatea generalizării noilor conținuturi, tehnici sau structuri ; să intuiască prompt imperativele societății noastre și să elaboreze o știință a educației de nivel contemporan, care să vină în întîmpinarea aspirațiilor și exigențelor națiunii noastre ; să propună strategia procesului de trecere de la modelul școlar actual la modelul dorit.

★

O privire generală asupra pedagogiei contemporane românești, întreprinsă prin prisma răspunderilor cu care ea a fost de curînd învestită, este atrasă nu atît de numărul lucrărilor, cît de factura lor științifică, nu îndeosebi de multitudinea soluțiilor sigure, ci de metodologia care le sprijină, nu în primul rînd de împliniri, ci de cercetări în curs, de direcții și tendințe promițătoare. În studiile și lucrările publicate, ca și în doctoratele susținute, remarcabile, sînt nu numai sau nu în primul rînd contribuțiile științifice, ci acele elemente care ne indică în ce măsură ne-am detașat de perioada pedagogiei declarative, un timp dominantă, și în ce fel conturăm profilul pedagogiei contemporane românești.

★

I. Valorificînd creator suportul metodologic oferit de filozofia materialist-dialectică, literatura pedagogică a ultimilor ani, comunicările susținute la sesiuni și rezultatele cercetărilor concretizate sub formă de planuri de învățămînt, programe școlare, fișe psiho-pedagogice etc., poartă trăsături distincte demne de evidențiat.

Se remarcă mai întîi *deschiderea pedagogiei românești spre domenii noi sau spre acea problematică pe care a frecventat-o prea puțin în trecut.* Cum învățămîntul și educația pretind astăzi soluții armonioase, verificate din multiple puncte de vedere (filozofic, dar și economic, pedagogic, dar și sociologic etc.) și cum educația tinde să devină permanentă, pedagogia este ținută să-și sincronizeze dezvoltarea. Lucrările publicate, temele sesiunilor științifice[4] organizate în ultimii ani de Institutul de științe pedagogice, colaborările stabilite, ca și noile direcții de cercetare inaugurate la catedre sau în Institutul de științe pedagogice, (organizarea și conținutul învățămîntului, televiziunea șco-

[4] Menționăm : Simpozionul *Orientarea școlară și profesională* (Cluj, septembrie, 1967) ; Simpozionul *Pedagogia prospectivă*, în colaborare cu Filiala Academiei Republicii Socialiste România, Iași (mai, 1968) ; Simpozionul *Educația adulților*, în colaborare cu C.S.C.A. (București, decembrie 1968) ; Simpozionul *Problema legilor în pedagogie*, în colaborare cu Universitatea din Timișoara (septembrie, 1968) ; Simpozionul *Cercetarea pedagogică în sprijinul perfecționării învățămîntului și educației*, în colaborare cu Inspectoratul școlar Dolj (Craiova, aprilie, 1969) ; Simpozionul *Bazele psiho-pedagogice ale activității pionierești*, în colaborare cu C.N.O.P. (București, mai, 1969) ; Simpozionul în pregătire *Pedagogia învățămîntului superior*, în colaborare cu Universitatea din Iași (noiembrie, 1969).

lară, ergonomia școlară, estetica învățămîntului, docimologia, instruirea programată etc.) sînt expresia năzuinței spre completitudine, spre un progres frontal al pedagogiei românești.

Încorporarea acțiunii de elaborare și perfecționare a conținutului învățămîntului (a planurilor, a programelor și a manualelor) în sfera cercetării științifice reprezintă o măsură necesară, luată sau preconizată în multe țări avansate. Cînd pentru această acțiune s-au constituit pe plan mondial sau național unități specializate, cînd UNESCO organizează sesiuni și conferințe internaționale pe tema integrării științelor în învățămînt și a strategiei transformării învățămîntului, pedagogia nu poate trata domeniul respectiv ca secundar sau adiacent preocupărilor sale. Introducînd perspectiva pedagogică și promovînd metodologia științifică în munca atît de traversată de dispute și incertitudini de restructurare a conținutului învățămîntului, pedagogia *face dovada maturității și a orientării sale realiste*. De altfel, multe cercetări, concepute inițial drept pur teoretice, ajung mai tîrziu la concluzia că în fond năzuiesc cu ardoare spre transformarea practicii școlare, în speță, a conținutului învățămîntului, a structurilor sau a tehnicii sale. Însușindu-și ca domeniu propriu ei acțiunea de perfecționare a conținutului învățămîntului, pedagogia se vede obligată să propună și să susțină introducerea unor *criterii științifice în orgarizarea și evaluarea activității de elaborare a planurilor și a programelor*. Dacă ritmul adoptat nu este adecvat spiritului cercetării, dacă se depășesc precipitat etape care trebuie parcurse cu temeinicie (cum ar fi verificarea prin discuții sau prin experimente de durată a noilor programe), empirismul și erorile nu pot fi evitate, iar prestigiul cercetării este diminuat.

Orientării pedagogiei noastre spre noi teme și domenii îi corespunde *o orientare tot atît de pronunțată spre colaborarea cu alte științe*. În raport cu științele care abordează, din unghiul propriu lor domeniul educației, pedagogia românească își îndeplinește din ce în ce mai corect și complet *funcția sa integratoare*. Pe de o parte, ea este dispusă și pregătită să încorporeze datele utile furnizate de alte științe ; pe de altă parte, ea încearcă, cum e și firesc, *să introducă perspectiva pedagogică în toate cercetările multidisciplinare care tind să se finalizeze în cîmpul învățămîntului*. Cînd anumite științe sau un grup de științe (medicina, sociologia, economia, psihologia etc.), cercetează educația din punctul de vedere propriu lor și în beneficiul lor, ele își justifică efortul și concluziile față de logica internă specifică fiecăreia. Cînd apare însă preocuparea transformării învățămîntului, idealul pedagogic și legitatea pedagogică nu pot fi ignorate fără riscul propagării unor soluții unilaterale și al unor confuzii. Dacă în literatura pedagogică mondială interferențele și colaborările dintre științele interesate în perfecționarea educației sînt, în principiu, tratate pe bază logică, cercetarea multidisciplinară acceptînd perspectiva pedagogică, la noi multe lucruri rămîn a fi mai bine clarificate în viitor. Cînd ariile științelor cu zone de adiacență și cu interferențe nu sînt logic delimitate sau cînd punctul de vedere dominant și finalitatea cercetărilor întreprinse în colaborare nu sînt clar precizate, atunci cerce-

tările interdisciplinare devin, fie imposibile, fie lipsite de fecunditate. Astfel de clarificări logice și metodologice sînt cu atît mai importante pentru progresul pedagogiei într-o perioadă de transformări ale educației și de amplificare a relațiilor interdisciplinare. Or, în prezent, se întîmplă ca teme cu totul specifice pedagogiei să fie transferate în mod arbitrar în sfera uneia dintre științele învecinate ei, după cum teme proprii științelor aflate în relație cu pedagogia, dar de un deosebit interes pentru ea, rămîn mult timp neabordate.

Abordarea integrală a domeniului și mai buna adecvare a pedagogiei la obiectul propriu ei se încadrează într-un *evident progres metodologic*. Există astăzi o gamă variată de cercetări experimentale ameliorative. Instrumentul matematic este folosit mai frecvent și mai adecvat. S-au constituit sau sînt în curs de constituire un număr de laboratoare pedagogice ; laboratorul de televiziune școlară, laboratorul dirigintelui, centrul experimental logopedic, laboratorul practicii pedagogice (pe lîngă Universitatea din Iași) ș.a. S-au dat lucrări de o factură științifică superioară în domeniul istoriei pedagogiei. Se pregătesc studii de filozofia educației.

Nu este de loc lipsit de semnificație procesul, izbitor prin ritm și proporții, *de îmbogățire, de precizare și înfrumusețare a vocabularului pedagogic*. Într-o perioadă de progres științific și tehnic accelerat, cînd pedagogia se deschide unei problematici noi și unor relații mult mai variate, vocabularul restrîns devenise o barieră în calea inovării științei educației și a sporirii valorii sale aplicative. Orice comparație, care ar respecta regulile proprii acestei metode, între vocabularul pedagogic actual și cel folosit acum 5, 10 sau 15 ani, ne pune în față efervescența izbitoare care a contribuit și ea la înfrîngerea unei anumite închistări și rigidități de loc potrivite pentru o știință dintotdeauna preocupată de destinul și de perfecționarea omului. Fără a aproba invenția gratuită, excesul și complicația, de la un anumit punct nu numai inutile, ci și dăunătoare, trebuie să subliniem semnificațiile și efectele pozitive ale amplificării și transformării lexicului pedagogiei.

Oricît de anevoioasă ar fi, acțiunea de concepere și organizare a deciziilor de perfecționare a învățămîntului pe baza cercetării pedagogice a început și acest început promițător îndeamnă la o continuare în același spirit.

Școlarizarea copiilor de la 6 ani a profitat de o *cercetare experimentală care a devansat măsura luată*, permițînd Institutului să fie în posesia unor date extrem de prețioase pentru elaborarea programelor și instruirea învățătorilor care au întîlnit prima dată, în clasele I, elevi de această vîrstă. Introducerea fișelor psiho-pedagogice în școala generală și în liceu a situat cercetarea într-o relație tipică pentru funcțiile ei în raport cu Ministerul Învățămîntului. Institutul a experimentat, prin specialiștii săi de la filialele din Cluj și Iași, două fișe psiho-pedagogice de concepții diferite. Ambele au fost supuse unor confruntări sistematice cu școala, iar un șir de analize care au urmat, au evidențiat atît valoarea și avantajele, cît și neajunsurile sau dificultățile de aplicare comportate de una sau alta dintre fișe. Ministe-

rului i s-a oferit astfel posibilitatea să ia nu numai o decizie de introducere a fișei, ci și un sistem de măsuri pedagogice, organizatorice și financiare pentru buna ei amplasare în teren. În același sens, rezultatele unor experimente de lungă durată și experiența științifică acumulată în domeniul modernizării conținutului învățămîntului au permis Institutului de științe pedagogice să elaboreze noile programe școlare în lumina unei concepții și într-o perspectivă pedagogică clar afirmată. Lucrînd în institut, sub o conducere științifică unitară, autorii programelor au fost îndemnați să-și raporteze continuu munca la scopul general al educației și la principiile didacticii moderne. Conținutul învățămîntului a fost tratat ca totalitate, de la clasa I la a X-a sau de la anul I la anul IV al liceului. S-a urmărit să se rețină în programe valorile cultural-științifice cu cel mai înalt potențial formativ, de cea mai mare însemnătate pentru integrarea activă în profesiune și în viața socială. S-a urmărit să se elimine tot ceea ce constituie premise pentru supraîncărcarea elevilor și diminuarea valorii formative a obiectelor de învățămînt. Pentru ca aceste intenții să se realizeze și să se transfere în manuale și, în continuare, în activitatea de predare, Institutul de științe pedagogice a elaborat indicații pentru autorii manualelor și indicații metodice pentru profesori.

Expansiunea cercetării pedagogice presupune nu numai buna valorificare a potențialului științific existent în școli, ci și o modificare a relației dintre cercetarea instituționalizată și practica școlară, ea însăși capabilă de cercetare. Practica școlară nu poate fi tratată ca factor pasiv, dator să reacționeze doar cu maximum de receptivitate față de noutățile care-i sînt oferite. Cercetarea pedagogică instituționalizată și reprezentanții universitari ai diferitelor specialități nu pot prescrie școlii noi conținuturi sau structuri, ci au datoria *să le valideze și să le propage împreună cu educatorii și în acord cu supletea, dar și cu rezistența recunoscută a oricărui sistem de învățămînt cu o anumită tradiție.* Pe linia acestei preocupări de activizare și valorificare a potențialului de cercetare din școli, sesiunile științifice organizate de Institut în colaborare cu inspectoratele școlare (Craiova, Galați, Olt, Gorj) au deschis un drum nou și au îndemnat inspectoratele școlare să-și însușească o nouă responsabilitate — aceea a organizării unei bune circulații a informației științifice.

Receptivă față de experiența mondială, pedagogia românească începe să fie *din ce în ce mai activă, înscriindu-și tot mai frecvent valorile și contribuțiile la nivelul științei contemporane a educației.* Recenziile făcute unor lucrări românești în publicații străine, aprecierile specialiștilor din alte țări care ne cunosc nemijlocit cercetările, invitațiile adresate unor specialiști români, cunoscuți prin studii și lucrări, de foruri pedagogice naționale sau internaționale sînt semne ale ascensiunii științei educației din țara noastră.

*

II. Dacă reținem rolul jucat de filozofie și de pedagogie în perioadele de afirmare și progres ale unor națiuni, dacă evaluăm corect implicațiile de ordin cultural-umanist și social-economic proprii pro-

blematicii pedagogice, putem afirma că știința educației este chemată astăzi să împlinească în țara noastră misiuni de reală însemnătate națională. Ridicarea pedagogiei românești la valoarea responsabilității științifice care îi revin este un proces început, dar încă departe de împlinire, încărcat de promisiuni, dar și de incertitudini și dificultăți.

Știința contemporană a educației din România rămîne datoare cu un număr de lucrări de sinteză (un tratat de pedagogie, un dicționar pedagogic enciclopedic, o didactică, o lucrare de filozofie a educației, o monografie de pedagogie a învățămîntului superior etc.), care să selecționeze și să organizeze uriașa cantitate de informație acumulată în ultimul timp potrivit trebuințelor școlii noastre. Principala dificultate nu e însă aceea de a selecta și ierarhiza noțiuni, principii și legități, ci aceea *de a depista toate conexiunile esențiale, de a inova viziunea asupra fenomenului educativ și de a face permeabilă teoria educației la tensiunile filozofice, psihologice, etice și estetice proprii epocii noastre*. Spre exemplu, educația școlară (ca și cea universitară) trebuie tratată în conexiune cu educația adulților și ambele, în perspectiva educației permanente. Fructificarea acestei conexiuni sprijină soluționarea unor importante probleme actuale (descongestionarea programelor, accentuarea caracterului formativ al învățămîntului, îndepărtarea didactismului etc.) și obligă la o deplasare de accente ale activității didactice. Educația extrașcolară (pionieria sau activitatea U.T.C.), complementară în raport cu învățămîntul, dar fundamentată pentru formația integrală a elevilor, trebuie să-și determine specificitatea conținutului și a tehnicii printr-o dublă raportare — la scopul general al educației și la procesul instructiv-educativ. În principiu, structurile, conținuturile și mijloacele educației se legitimează și se validează printr-o raportare multilaterală la funcționalitatea sistemului care le încorporează.

Aflată într-o transformare, care prin anvergura și ritmul ei generează continuu probleme, școala solicită astăzi pedagogiei mult mai multe soluții decît în trecutul nu prea îndepărtat. Or, între teoriile noi, oricît de clare și de fecunde ar fi ele, și chiar între concluziile lucrărilor cu un pronunțat caracter aplicativ și operațiunea de asimilare și adecvare a ideilor la situațiile școlare, rămîne de străbătut o cale anevoioasă care, în cele mai multe cazuri, presupune cercetare și revine cercetării. Pentru a obține o bună cunoaștere și caracterizare a elevilor nu este destul să oferim educatorilor o lucrare de psiho-pedagogie a școlarului și nici numai o astfel de lucrare plus o fișă psiho-pedagogică, ci sîntem obligați să determinăm, să precizăm și să dăm toate instrumentele necesare unei aplicări corecte și creatoare a ideilor noi (îndrumări diferențiate pe cicluri școlare, baterii de teste validate, cu funcționalități bine determinate etc.). Elaborată un timp în modalitate deductivă și oprită adesea, în deducțiile sale, într-o fază needificatoare, pedagogia noastră are datoria *să se deschidă larg domeniului aplicativ și să cultive în rîndul cercetătorilor în formare patosul aplicativ*. Dacă fiecare cercetător și-ar reprezenta, încă din faza inițială și cu maximă claritate, finalul și finalizarea investigației sale, deci totalitatea transformărilor care vor trebui aduse practicii școlare, gene-

ralizările s-ar obține mai direct și mai sigur, iar concluziile ar fi însoțite de indicații și evaluări necesare aplicării lor. Dacă cercetătorii nu se vor mărgini doar să se informeze și să scrie pe o temă sau alta, ci vor lucra cu răbdare și perseverență în școli și în legătură cu profesorii, vom obține mai curînd nu numai niște studii bune, ci și ceea ce alții au de pe acum : manuale programate, lecții-model filmate, un studio de televiziune școlară etc. Oricum, punctul în care se oprește sau se consideră încheiată o cercetare, care, cum știm, parcurge multe etape, nu poate fi altul decît cel al deplinei valorificări a rezultatelor și concluziilor. De aceea, unei cercetări fundamentale este firesc să-i urmeze un grupaj de cercetări aplicative și de dezvoltare. De aceea, în statele avansate, cotele bugetare afectate cercetărilor de dezvoltare sînt în creștere și depășesc cotele afectate cercetărilor fundamentale. Astfel, rezultatele sigure și valoroase nu sînt închise în dosare și expuse uzurii, iar relația cercetare-școală are un profund sens inovator.

Aflată în fața unui tablou de probleme deschise, în continuă amplificare și în fața sarcinii științifice de a elabora și susține un program pedagogic de transformare a învățămîntului, pedagogia românească trebuie să dea cea mai bună întrebuințare potențialului uman de care dispune. Decisivă este nu atît cantitatea efortului, cît gradul de organizare. Consider că cei 400—500 de pedagogi-specialiști, existenți în Institutul de științe pedagogice și la catedrele universitare ar trebui să-și întrunească eforturile în elaborarea unui *program unic de cercetări pedagogice și de modernizare a învățămîntului,* program validat de minister ; astfel, ei și-ar putea înscrie propria activitate într-un sistem cu dependențe și finalizări bine determinate. Această coordonare are nevoie de un for : pedagogii de specialitate s-ar putea constitui într-o Asociație națională, deschisă tuturor învățătorilor și profesorilor care prin studii și cercetări dovedesc competență pedagogică. Asociația ar sprijini expansiunea cercetării și ar putea reprezenta pedagogia românească în numeroasele societăți și organisme internaționale, prestigioase prin programul și realizările lor.

ОБЗОР СОВРЕМННОЙ РУМЫШНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Р е з ю м е)

Автор, стремясь дать обзор современной румынской педагогики отмечает отдельные определительные черты: 1. Педагогическое исследование стало основным фактором развития школы. Он устанавливает новые отношения между школьной практикой и руководством образования. Исследование стремится определить координаты школьной модели. 2. В послсдние годы румынская педагогика направилась к новым областям и к той проблематике, которой в прошлом очень мало занимались (школьное телевидение, программированное обучение, школьная эргономия, воспитание взрослых и т.д.) 3. Разработка и совершенствование содержания образования (учебных планов, программ и учебников) были включены падагогическим исследованием. Институт Педаготических Наук вводит научные критерии и методы для оценки учебных планов и программ. 4. Педагогика выполняет лучше свою включительную функцию по сравнению с науками, которые исследуют с их точки зрения область вос питания. Остается открытым вопрос направления в педагогических исследованиях, стремящихся и цели воспитания. 5. Полное изучение области-

и лушее соответствие педагогики предметам присущим ей отмечает явный методологический прогресс.

В заключительной части изложены предложения для развития применительных исследований и для развития отношоний между румынской и мировым педагогическим движением.

COUP D'OEIL SUR LA PÉDAGOGIE CONTEMPORAINE ROUMAINE

(Résumé)

L'auteur embrasse d'un coup d'oeil la pédagogie contemporaine roumaine et trouve certains traits essentiels, à savoir : 1. La recherche pédagogique est devenue un facteur fondamental du progrès de l,enseignement qui détermine des rapports entre la pratique ddidactique et la direction de l'enseignement. La recherche poursuit en même temps à déterminer les coordonnées du modèle scolaire respectif. 2. Ces dernières années, la pédagogie roumaine s'est orientée vers de nouveaux domaines et vers une problématique qui, dans le passé, a fait l'objet de peu de recherches / la télévision scolaire, l'instruction programmée l'ergonomie scolaire, l'éducation des adultes etc. / 3. L'élaboration et le perfectionnement du contenu de l'enseignement des plans, des programmes et des manuels / ont été incorporées au domaine des recherches pédagogiques, l'Institut de sélences pédagogiques y apportant des critères est des méthodes d'évaluation scientifique, 4. La pédagogie accomplit mieux sa fonction d'intégration par perspective, du domaine de l'éducation. A l'ordre du jour reste le problème de l'orientation des recherches pluridisciplinaires qui tâchent de trouver leur finalité dans le domaine de l'éducation. 5. La pédagogie s'approprie mieux son objet dont elle aborde intégralement le domaine, ce qui marque un rapport entre la pédagogie roumaine et le mouvement pédagogique mondial.

A la fin on présente quelques suggestions concernant le développement des recherches applicatives ainsi que la multiplication des progrès méthodologiques évidens.

A SURVEY ON THE CONTEMPORARY ROMANIAN EDUCATIÖN

(Abstract)

Attempting a bird's eye view upon the contemporary Romanian education, the author emphasizes a number of essential features : 1. The educational research has become a fundamental element for the advancement of our school. Getting this function, it settles new connections to the school practice and the educational board. The research intends to determine the limits of a prospective school pattern. 2. The Romainan education has recently been faced with new domains and with those problems too little studied in the past (school television, programmed instruction, school ergonomics, adult education). 3. The

issuing and perfecting the educational content (curricula, syllabuses, handbooks) has become part and parcel the scope of educational research. The Institute of Educational Sciences uses scientific criteria and methods of measuring the school curricula and sylabuses. 4. Education performs its integrating function better in connection to sciences that stduy education from their point of view. The problem of future educational orientation of research is still unsolved in the field of educational orientation which tend to have their scope in education. 5. The complete study of this field and a better appropriation of education to its own object stress a real methodological advance.

As a conclusion, some proposals are made for the development of applied researches, and for the amplification of connections between the Romanian education and the international educational movement.

Cercetarea pedagogică şi „modernizarea" învăţământului

Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN

I

Una din trăsăturile caracteristice lumii contemporane izvorăşte din tendinţa, obiectiv fundamentată, de a concentra eforturile activităţii umane spre adecvarea sau acomodarea conţinuturilor şi formelor de organizare a producţiei materiale şi spirituale ritmului nebănuit de accelerat al dezvoltării ştiinţifice şi tehnice. Se fac descoperiri ştiinţifice şi se realizează tehnologii uluitoare care depăşesc, uneori, cele mai fantastice plăsmuiri imaginare, îndeosebi în cunoaşterea şi stăpînirea universului material.

Această tendinţă, devenită exigenţă, constituie o preocupare esenţială şi în domeniul învăţămîntului — al educaţiei şi instrucţiei organizate şi sistematice din şcoală — unde necesitatea primenirilor şi înnoirilor este mai viu simţită decît în oricare alt domeniu de activitate socială. Asaltul instituţiilor şcolare din toate direcţiile şi asidua şi efervescenta căutare din partea tineretului a noilor căi şi mijloace de dobîndire a fondului vital de cunoştinţe, aptitudini şi capacităţi, care-i vor permite să-şi organizeze viaţa printr-o integrare organică în societate, a creat o stare de permanente reforme şi tensiuni educaţionale pe toate meridianele globului. Educatorii — învăţătorii, institutori şi profesorii — ca şi pedagogii cercetători şi oameni de ştiinţă sînt ei înşişi surprinşi de amploarea, intensitatea şi dificultatea problemelor noi din viaţa şcolii, care implică tot atîtea soluţii şi forme de organizare, corespunzătoare „modernizării".

Ce semnificaţie se poate atribui noţiunii de „modern" şi „modernizare" şi ce limite i se pot contura în desfăşurarea procesului de instruire şi educare şcolară ?

„Modernizare" înseamnă în orice sector de activitate productivă sau reproductivă, materială sau spirituală, a ţine sau a fi în pas cu timpul, a trăi în cultura contemporaneităţii şi a sesiza direcţiile evoluţiei şi perspectivele lucide ale viitorului şi, mai presus de orice, a introduce în toate formele de activitate datele ştiinţei şi tehnicii celei mai înaintate, în măsura în care o îngăduie condiţiile reale şi istorice. A fi „modern"

înseamnă a păși cert pe drumul indicat de cuceririle științei, tehnicii și artei, avînd conștiința perpetuei deveniri și ireversibilități a lucrurilor și făcînd opțiunile raționale în alternativele (soluțiile) posibile ale noului și viitorului. Cert, există uneori cu destulă persistență și stăruință pericolul „modei", al pseudoștiinței, al pseudotehnicii și al pseudoartei, asupra căruia atrăsese atenția cu atîta vigoare Rousseau în secolul al XVIII-lea.

Formula definitorie este aplicabilă și procesului educațional școlar. În adevăr, în domeniul învățămîntului aspectele modernizării se pot învedera în toate sectoarele activității didactice-instructive și educative și, îndeosebi, în activitatea *comună* a profesorilor și elevilor.

Am putea postula — cu binecunoscutele riscuri ale aplicării formulelor matematice în științele sociale — un „coeficient" de modernizare a instituțiilor școlare (privite global sau parțial, pe toate nivelele sau numai la un anumit nivel și la o anumită categorie de școli etc.), care ar rezulta din raportul (dialectic) dintre noile și vechile conținuturi — valori educaționale, dintre noile și vechile metode de instruire și educare, dintre noile și vechile forme de organizare didactică, dintre noile și vechile condiții tehnice și tehnologice didactice etc. :

$$C_M = \frac{V_N}{V_V} ; \begin{pmatrix} V_N = \text{variabila sau factorul nou} ; \\ V_V = \text{variabila veche} ; \end{pmatrix}$$

În „calcularea" coeficientului de modernizare se pot cuprinde majoritatea sau principalii factori sau parametri didactici (conținut, mijloace-metode, forme de organizare, dotare tehnică) sau numai unul dintre acești parametri. * De exemplu, se poate încerca determinarea coeficientului de modernizare a conținutului învățămîntului, sau numai a metodelor didactice, sau a înzestrării tehnice ; în aceste cazuri vom avea date parțiale cu privire la realitățile educative dintr-o instituție, provincie sau țară dată. Dacă N este mai mare decît V coeficientul depășește media și invers, iar dacă $N = V$ coeficientul este normal. La unele instituții se pot constata coeficienți parțiali ridicați la un parametru și sub medie sau subnormali la altul, dar cu un coeficient global normal... La o instituție nouă, model, pilot sau experimentală coeficientul global va fi neîndoios cel mai ridicat. **

Formula enunțată implică însă o seamă de dificultăți de înțelegere și de determinare în primul rînd a parametrilor didactici esențiali și caracteristici și, în al doilea rînd, a posibilității de măsurare a acestor parametri, dificultăți pe care nu le poate înlătura decît gîndirea pedagogică științifică. Iar dificultatea funciară a acestei formule statice, care stabilește la un moment dat coeficientul fără a surprinde tendințele evolutive (în lipsa unei măsurări periodice care să determine și curba de creștere, stagnare sau descreștere) este că ea ne poate indica relația funcțională dintre parametrii educaționali ; în alți termeni, ea nu poate

* Evident că în determinarea lui N din conținutul învățămîntului, de exemplu, se ține seamă de elementele *noi* introduse cu prilejul unei reforme a planurilor, programelor și manualelor. Sau, spre a da alt exemplu, N din metode și forme de organizare s-ar putea referi la introducerea unor elemente pozitive din tehnica instruirii programate în tehnica educațională curentă (tradițională). În cazuri excepționale pot interveni însă și modificări radicale în structura conținutul și formele unui sistem dat de învățămînt.

** Dacă $N=V$, $C_M=(1\times100)$; dacă $N>V$, $C_M=>100$, iar dacă $N<V$, $C_M<100$. Un C_M de 0,50 este destul de scăzut, după cum un C_M de 15 este deosebit de ridicat.

învedera, de exemplu, măsura în care personalitatea profesorului compensează lipsurile tehnice, sau gradul în care tehnologia didactică poate înrîuri aspectul valoric al conținutului învățămîntului.

Totuși, fără aproximații științifice am pluti mai departe în sfera labilă a experienței empirice primare. Iar aceste aproximații presupun principii axiomatice și criterii de determinare mai mult sau mai puțin obiective, adică criterii rezultînd, mai mult sau mai puțin, din natura însăși a fenomenelor educaționale considerate.

Noul („N"), în raportul dialectic al formulei simple enunțate, constă în înlocuirea a tot ceea ce este obstacol anacronic, a tot ceea ce frînează realizarea obiectivelor educaționale majore pe care cercetarea științifică *operațională* le-a verificat ca *realizabile*. Din acest unghi de vedere, a introduce *noul* în procesul educațional este același lucru cu a *perfecționa*, a ameliora condiția de existență a educației.

Dar, dacă progresul și perfecționarea sînt inimaginabile fără modificări și transformări este cert că nu orice schimbare echivalează cu un pas progresiv sau poate, mai exact, nu orice modificare a unui parametru educațional are drept urmare o perfecționare a întregului proces educațional.

Este incontestabil că în sfertul de secol scurs de la începuturile instaurării orînduirii socialiste în țara noastră instituțiile școlare au fost profund restructurate, obiectivele educaționale au reflectat noua conștiință socială socialistă, care se năștea pe temeiul noilor relații sociale și în luptă cu vestigiile reacționare ale trecutului, conținutul învățămîntului s-a conturat pe temeliile solide ale cercetării și datelor indiscutabile ale bazelor științelor, metodele și formele de organizare a procesului educațional au urmărit să înlăture aspectele formale și rutinare ale vechii practici pedagogice, fără a mai aminti de marea reformă democratică ce avea să cuprindă în vasta rețea a instituțiilor școlare întregul nostru tineret începînd, mai nou, cu etatea de 6 ani. Însă, în acest autentic proces revoluționar se întîlnesc unele erori și limitări „experiențiate" de cei mai mulți din corpul profesoral, erori și limitări consemnate în Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului (1968), îndeosebi în domeniul științelor sociale, printre care situăm și pedagogia, cu bazele ei biologice, psihologice și sociologice.

Ritmul de introducere a noului și de înlăturare a ceea ce este vetust și perimat este destul de lent în orice tehnologie și acest fapt se învederează cu prisosință în tehnologia educațională și școlară, din multiple cauze de ordin economic, social etc. Printre factorii — de a căror geneză și explicare nu ne ocupăm în acest context — care au contribuit la încetinirea modernizării instituțiilor școlare este, fără îndoială, și mersul inegal și timid, fără concepții curajoase și novatoare, al cercetărilor și gîndirii pedagogice din primii cincisprezece ani ai sfertului de secol de istorie nouă. Poate și azi, cînd această cercetare a luat un avînt considerabil, înscriindu-se pe orbita cercetărilor și informării mondiale în materie, se dă încă prea puțină atenție *cercetărilor operaționale,* care stau la baza progresului uimitor al tehnologiilor industriale contemporane.

Între cercetarea operațională și cea *aplicativă* există o „diferență specifică", care se sesizează cu destulă claritate, ca și diferența dintre

cercetarea *fundamentală* și aplicativă. Cercetările operaționale răspund unor întrebări și necesități stringente, care pe plan educațional s-ar putea formula în chipul următor : În ce măsură rezultatul (teoretic) al unei cercetări fundamentale sau aplicative poate fi introdus în practica educațională ? Ce condiții și ce probleme concrete implică această introducere și cum se pot verifica efectele pozitive ale introducerii noilor măsuri de perfecționare în întreaga practică educațională (a unei școli, a unor categorii de școli, a întregii rețele de școli dintr-o regiune etc.) ?

O cercetare operațională (care mai poartă și denumirea de cercetare „de dezvoltare") presupune : studierea și determinarea stării de fapt dintr-o instituție școlară pentru a descoperi — în limitele acestei stări — modalitățile de aplicare operațională a unui nou adevăr pedagogic sau a unui sistem educațional ameliorat ; stabilirea căilor sau soluțiilor de aplicare — cu măsurile și programele corespunzătoare — și verificarea și evaluarea eficienței măsurilor și programelor de aplicare stabilite.

Insuficiența, din acest unghi de vedere, a multora din cercetările de psihologie și de pedagogie românească — ale căror rezultate pozitive pentru teoria pedagogică sînt incontestabile — este pe deplin sesizabilă. Căci, după cum nici un conducător de întreprindere industrială nu-și poate imagina că o descoperire sau inovație a cabinetului tehnic se transpune *eo ipso* în tehnologia producerii bunurilor materiale, la fel nu ne putem aștepta că un adevăr pedagogic conținut într-o nouă lucrare a Institutului de științe pedagogice sau a celui de psihologie (sau a altor centre de cercetare) se generalizează de la sine în practica educațională a corpului didactic. Profesorul, care încearcă să introducă acest adevăr în propria lui experiență didactică, va începe prin a face, la nivel empiric, o „cercetare" operațională... Or, o asemenea cercetare operațională, care ar avea în sfera sa de acțiune întreaga noastră rețea școlară, nu poate fi lăsată numai pe seama inițiativelor individuale ale învățătorilor și profesorilor, implicînd forme instituționale mai organizate decît pînă în prezent. Căci un adevăr pedagogic teoretic nu se poate aplica *tale quale* în orice condiții și fără determinarea precisă a parametrilor educaționali existenți la un moment dat în realitatea vieții școlare.

Un adevăr teoretic, verificat operațional, adică din unghiul de vedere al eficienței lui în realitatea educațională, este necesar să fie apoi difuzat printr-o instruire corespunzătoare a întregului corp didactic. Acesta ni se pare a fi unul dintre obiectivele principale de cercetare ale Institutului central * și ale Centrelor de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală și, *mutatis mutandis*, ale Centrului de cercetare și perfecționare a personalului didactic din învățămîntul tehnic și profesional mediu.

Care sînt condițiile și ce condiții sînt date pentru introducerea instruirii programate ? Care sînt exigențele și posibilitățile orientării școlare și profesionale și ce rol îndeplinește o fișă de observare (sau evaluare) psihologică și pedagogică în realizarea acestora ? Care sînt limitele, posibilitățile și necesitățile introducerii noilor mijloace tehnice audio-vizuale

* Bineînțeles, obiectivul primar rămînînd activitatea *didactică* de perfecționare, prin difuzarea noilor cuceriri științifice, tehnice și pedagogice.

în procesul de învățămînt și ce rezultate se pot obține prin introducerea lor în comparație cu formele tradiționale de predare ? Nu cumva din tirania verbalismului didactic cădem în prăpastia imaginismului atrăgător și superficial, care dispensează elevul de efortul creator al gîndirii și imaginației ? Se pot înlocui lecțiile tradiționale și în *ce condiții*, în școala noastră, prin activitatea didactică pe grupe sau pe echipe ? Cum se îmbină munca pe grupe cu activitățile în comun și în ce măsură se pot crea condiții pentru o activitate diferențiată a elevilor dintr-o clasă ? Iată cîteva din problemele care se cer studiate din perspectivă operațională și ale căror răspunsuri, întemeiate pe date certe, rezultînd dintr-o cercetare științifică, ne vor permite să definim cu certitudine relativă direcțiile perfecționării activității didactice.

Se va replica, poate, cum că cercetările psihologice și pedagogice de pînă acum au avut — cel puțin în parte — și un caracter operațional, în sensul că cercetarea fundamentală a avut și are totdeauna aderențe la experiența practică și tehnologică, iar cercetarea aplicativă tinde să transpună în realitatea vieții adevărurile descoperite. Se pare însă că o cercetare cu greu poate fi în același timp și fundamentală și aplicativă și operațională ; în al doilea rînd, forma operațională de cercetare științifică — al cărei scop este să stabilească legătura organică dintre cercetarea fundamentală și practica educațională din școală — este de dată destul de recentă (de prin 1948—1950), avînd o metodologie proprie care mai ridică și azi unele probleme nesoluționate.

Cert este că acest fel de cercetare — în a cărui analiză metodologică nu e locul să intrăm — a fost introdus în alte domenii mai înainte de a fi utilizat în cîmpul educațional — anume în conducerea întreprinderilor, în activitățile militare și în instituțiile administrative. În genere, după precizarea lui Magee-Little (2, p. 31), obiectivul cercetării operaționale („action research" sau „inter-operation research" — în terminologie americană) * este să „furnizeze o ilustrare cantitativă a elementelor esențiale care constituie o operație dată și a factorilor care influențează asupra rezultatului și să dea astfel o bază solidă deciziilor de luat".

Eficacitatea măsurilor de „modernizare" și perfecționare necesită introducerea spiritului științific în analiza parametrilor educaționali. Aceste cercetări „în acțiunea" educațională, așa cum ea se desfășoară organizat în realitatea educațională au sarcina să sprijine activitatea practică a învățătorilor și profesorilor, să le depisteze problemele nesoluționate care împiedică dezvoltarea învățămîntului, să măsoare eficacitatea noilor programe, manuale, planuri, metode etc. În categoria cercetărilor operaționale se situează de exemplu cea privitoare la sistemul de predare cu profesori la clasele I—IV (cf. 7).

Antrenînd în cercetare corpul didactic, de conducere și control, studiile operaționale asigură o cooperare științifică a tuturor factorilor competenți ai vieții școlare, înlăturînd vidul dintre „ producătorul și consumatorul cercetării" (2, p. 33).

* Unii cercetători nu atribuie vreo diferență apreciabilă cercetării operaționale în comparație cu cea aplicativă, confundîndu-le.

Din discuţiile controversate privind natura cercetărilor operaţionale şi a caracterului lor ştiinţific e de reţinut faptul că prin mijlocirea acestor cercetări se pot antrena din ce în ce mai multe cadre didactice în procesul studierii realităţii educaţionale, eliminîndu-se prejudecăţile empiriste şi rutinare şi deschizîndu-se noi căi de perfecţionare a activităţii cadrelor didactice.

Unii autori (2, p. 33) apreciază că cercetarea operaţională constituie şi o „metodă de formare a educatorilor", fiind utilizabilă începînd cu pregătirea studenţilor în institute şi facultăţi.

Studiile şi investigaţiile ştiinţifice de ordin operaţional sînt menite de asemenea să arunce o oarecare lumină şi asupra posibilităţilor şi limitelor activităţii didactice în valorificarea potenţialului educaţional al elevului. În acest sens e necesar să se facă o oarecare diferenţiere între ceea ce stă în puterea educatorului şi ceea ce îl depăşeşte. Avem deplina convingere că distanţa dintre şcoală şi viaţă socială reală, dintre pregătirea educaţională şcolară şi exigenţele vieţii de azi şi de mîine se poate micşora simţitor pe căi şi cu mijloace indicate de adevărurile ştiinţifice. Dar, ideea unui sincronism între dezvoltarea şcolii şi cea a vieţii sociale şi culturale se cere reexaminată şi revizuită. Dacă educaţia nu poate merge în pas cu exigenţele vieţii, rămînînd într-o oarecare măsură în urmă, faptul se datorează unor raţiuni mai profunde, unor contradicţii interioare-dialectice dintre viaţă şi educaţie. La temelia acestora e contradicţia dintre idealul-scop al educaţiei şi posibilităţile practice de realizare, dintre conţinutul ştiinţific al educaţiei şi metodele educaţionale de predare-asimilare, dintre potenţialul educativ obiectiv al elevilor şi influenţa şi stilul educaţional subiectiv al profesorilor etc. (cf. şi 4). Or, aceste contradicţii sînt însuşi vehiculul activităţii de perfecţionare educaţională înăuntrul procesului general al dezvoltării sociale.

Într-un sens, educaţia rămîne în urmă *, în altul, devansează viaţa, o proiectează prin sesizarea liniilor şi direcţiile viitoare ale evoluţiei. Niciodată problematica viitorului n-a zguduit cu atîta intensitate conştiinţa umană ca în secolul nostru şi în nici o epocă — decît poate, în secolul al XVIII-lea, denumit secolul „pedagogic" — nu s-a simţit cu atîta stringenţă necesitatea perfecţionării („modernizării") învăţămîntului printr-o revoluţie similară celei petrecute în domeniul tehnic şi industrial. Însă, prospectarea şi proiectarea educaţională presupun cercetări care, prin natura lor, se deosebesc de cele operaţionale prin aceea că ele au scopul să fixeze potenţialul actual şi necesităţile educaţionale ale viitorului în materie de personal, de cadre calificate pentru ramurile economiei şi culturii naţionale, de instituţii şcolare corespunzătoare, dotate la un nivel înalt. Prospecţiunile şi proiectele sau previziunile de perspectivă sînt sprijinite de cercetările operaţionale, însă scopul lor principal este să ofere date ştiinţifice în vederea perfecţionării procesului didactic curent. Nu putem de exemplu determina de pe acum care

* În sensul de exemplu că nu toate descoperirile ştiinţifice şi tehnice şi nici toate creaţiile artistice pot fi de îndată ce au apărut cuprinse în conţinutul învăţămîntului şi asimilate de elevi. Sistemul de educaţie şcolară ca activitate este conservator — în limitele de timp mai mult sau mai puţin extinse dintre reforme — şi relativ mai static în raport cu dinamica vieţii sociale şi culturale. „Conservatorismul" didactic nu poate depăşi însă, în epoca noastră, o perioadă mai mare de 5—10 ani, datorită ritmului accelerat al dezvoltării culturale care impune şcolii sarcini din ce în ce mai cuprinzătoare şi dificile.

va fi conținutul precis al programelor școlii tehnice și profesionale peste 10—12 ani, dar se poate evolua, cu aproximație, necesarul de personal calificat în cutare sau cutare profesiune (cum ar fi numărul de profesori de care v-a avea nevoie școala de cultură generală de 10 ani în 1980). Proiectarea și prospectarea educațională se întemeiază pe studierea fenomenului didactic din alt unghi de vedere și cu alte metode decît cele specifice cercetărilor operaționale.

II

Valabilitatea unei concepții cu privire la natura „modernizării" și perfecționării învățămîntului și justificarea unei formule care să indice gradul modernizării, printr-un coeficient adecvat, presupun un sistem metodologic cu ajutorul căruia se pot cantifica elementele principale ale parametrilor educaționali, fie prin măsurare (directă sau indirectă), fie prin evaluare.

Documentele de partid și de stat, întemeiate pe studii aprofundate și îndeosebi *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România* (1968), *Legea învățămîntului* (1968), *Directivele Congresului al X-lea al P.C.R.*, stabilesc direcțiile principale ale dezvoltării și perfecționării învățămîntului, iar prin *Statutul* personalului didactic (1969) se statornicesc și condițiile și formele instituționale menite să asigure „modernizarea" — în continuare — a școlii noastre. Astfel, în domeniul învățămîntului general și liceal se tinde spre : crearea condițiilor necesare sporirii duratei învățămîntului general obligatoriu ; extinderea și diversificarea învățămîntului liceal ; perfecționarea programelor, manualelor și metodelor de predare ; întărirea activității de educație patriotică și civică a tineretului, promovarea trăsăturilor etice superioare ; dotarea laboratoarelor școlare cu aparatură tehnică modernă, cu material didactic necesar desfășurării optime a procesului de învățămînt. În același timp și pentru același nivel de învățămînt se fixează ca sarcină asigurarea condițiilor educaționale ale culturii generale, ținînd seamă de : creșterea volumului de cunoștințe ; restructurarea sistemelor de idei în științe, diversificarea și specializarea științelor, apariția științelor de sinteză și a domeniilor de cercetare interdisciplinară ; creșterea rolului matematicii, fizicii, chimiei în ansamblul științei, care devine din ce în ce mai mult forță de producție etc.

Problemele generale ale modernizării-perfecționării se pun pe toate treptele sau nivelele învățămîntului, însă soluțiile sînt și pot fi diferite în funcție de stadiul de dezvoltare a diverșilor parametri didactici, considerați la aceste nivele și la categoriile de școli care le cuprind. Determinarea acestui stadiu cu scopul de a asigura perfecționarea activității didactice implică definirea operațională a principalelor „variabile" didactice :

a) Obiectivul — scopul — idealul educațional, considerat ca variabila care conține valoarea ideologică normativă, impusă de orînduirea socială și de stadiul ei de evoluție culturală.

b) Subiectul educațional, izvorul sau izvoarele metodice și tehnice cu ajutorul cărora *C* este transmis lui *E* și în centrul cărora se găsește

educatorul (învățător, institutor, profesor), ca factor principal al acțiunii educaționale.

c) Conținutul de cunoștințe, aptitudini și capacități intelectuale, precum și de atitudini etice și estetice pe care le promovează *S* în acțiunea educațională totală în vederea realizării optime a lui *O*.

d) *E*levul sau școlarul cu bio-psiho și sociostructura sa individuală ca obiect al educației, transformabil în sensul lui *C* atît prin influențele sistematice și adecvate structurii sale biologice, psihologice și sociologice, cît și prin factorii autopropulsori derivînd din natura însăși a acestei structuri, care se dezvoltă în același timp cu influențele sistematice educaționale ale școlii, dar care depășesc prin întinderea lor limitele înrîuririlor educaționale școlare.

Se pare că analiza acestor variabile sau parametri didactici principali constituie temeiul științific și centrul de referință și convergență al cercetărilor de ordin operațional în orice sector al realității educative. În ultimă analiză, actul educațional constă în dirijarea lui *E* spre *O* de către *S* înarmat pozitiv cu *C*.

Configurația educațională poate fi considerată, din perspectivă cibernetică, drept un „sistem" de „comandă" și „control" sau de „pilotare" cu scopul de a stăpîni și conduce pe *E* prin *S* cu ajutorul lui *C* („recepționat", asimilat) spre *O*. Limbajul cibernetic, utilizat ca mijloc tehnic pentru programarea educației prin cercetări operaționale, va ușura ieșirea pedagogiei din etapa marilor metafore (cf. 6), care înlocuiesc cercetarea și explicarea științifică. Dacă educația este concepută ca un astfel de sistem, problemele capitale care se ridică privesc îndeosebi relațiile funcțional-dinamice care se stabilesc între parametrii lui. Un *S* insuficient pregătit, de exemplu, va dirija lent și incert pe *E* spre *O*, oricît de bogat ar fi *C*; un *C*, oricît de cuprinzător ar fi, dacă nu corespunde structurii lui *E*, rămîne o construcție perfectă din unghiul de vedere al unor specialiști, dar necorespunzător din cel didactic; un *E* necunoscut educatorului nu-și va dezvolta toate dispozițiile și înclinările în lipsa unor stimuli adecvați ș.a.m.d. În consecință, în determinarea parametrilor didactici se va urmări, pe de o parte, cercetarea naturii lor specifice, iar pe de alta, interdependența și relațiile lor dinamice în configurația educațională.

Procesul de perfecționare și „modernizare" implică toți parametrii didactici, deși există neîndoios și elemente compensatoare, ca în cazul, de exemplu, al unui strălucit animator *S* care, în lipsă de aparataj metodic sau tehnic, corespunzător unui laborator bine utilat, sau în lipsa unui manual de înaltă calitate, imaginează noi căi prin care *C* este asimilat în condiții optime de către *E*.

Dacă am considera *O* la nivelul învățămîntului de cultură generală, se impune în primul rînd determinarea sferei și conținutului conceptului de „cultură generală" nu numai în sine, ca ideal conceput pe fondul real al necesităților sociale și culturale, specifice societății noastre socialiste și etapei actuale din dezvoltarea ei, ci și a posibilităților de asimilare a acesteia de către masa tineretului. În determinarea conceptului, sau, mai exact, după fixarea semnificației culturii generale, urmează cu necesitate cercetarea operațională privind posibilitatea asimilării ei de către elevi.

S-au inițiat cercetări — al căror interes nu mai e nevoie să fie demonstrat — cu privire la relația dintre „materia" de asimilat și *timpul* disponibil al elevului pentru asimilare și s-au propus formule matematice care să exprime această relație : Cît poate asimila un elev dintr-o materie într-un anumit timp ? De ce depinde progresul în asimilarea unei materii date ca element component al culturii generale ? Care este relația, din acest unghi de vedere, dintre calitatea și cantitatea „informației" transmise ? Ce influență, ce transfer determină o cantitate de informație de un fel asupra asimilării unor informații de alt fel și cum poate fi utilizat acest transfer pozitiv — dacă există — practica școlară ? Sînt întrebări care reprezintă teme de cercetare operațională, în vederea ameliorării procesului didactic pe latura lui de conținut. Rezultatele cercetărilor întreprinse în această direcție sînt destul de concludente, iar bazele științifice ale „modernizării" și perfecționării activității didactice încep să fie din ce în ce mai consolidate chiar și în domeniul dificil al determinării eficienței învățămîntului, nu numai a eficienței economice, ci și a contribuției aduse de acțiunea educațională la dezvoltarea integrală și armonioasă a personalității elevului și la integrarea lui socială.

Determinarea parametrilor didactici și descoperirea interrelațiilor care-i caracterizează implică posibilitatea transpunerii datelor referitoare la elementele lor componente în scări de mărimi susceptibile, cel puțin de unele elaborări matematice elementare. Deși nu pot fi expuse aici principiile metodologiei cercetării științifice, este învederat că unele elemente ale variabilelor educaționale pot fi determinate prin „măsurare", în vreme ce altele — îndeosebi aspectele calitative fine și stilistice — pot fi transpuse în scări evaluative și elaborate matematic, cu toate neajunsurile pe care le comportă. Sînt cunoscute scările de evaluare grafică, numerică, descriptivă etc., prin care elementele parametrilor didactici sînt gradate în scări de mărimi de la 1 la 5, de la 1 la 10 etc. (cf. 2, p. 50—55).

Probleme noi, de interpretare se desemnează o dată cu transpunerea datelor fenomenale ale parametrilor didactici în scări de mărimi sau de simboluri abstracte, matematice. Interrelațiile funcționale dintre parametrii didactici și îndeosebi relațiile dintre cei doi parametri fundamentali *S* și *E* — subiectul și obiectul educațional — constituie determinantele *stilului educațional* caracteristic unui cîmp sau unei configurații didactice, ori unei configurații educaționale din familie, societate, cerc, echipă etc. (de care ne vom ocupa în alt studiu). Deși *S* și *E* se găsesc totdeauna sub influența retroacțiunii reciproce și a retroacțiunii întregului cîmp educațional în care sînt integrați, ei imprimă, prin forța lor spirituală activă, un anumit *stil* desfășurării oricărei acțiuni educaționale care a depășit faza subiectivismului și a încercărilor și erorilor de pe primele trepte ale învățării.

Îmbinînd datele pozitive ale cercetării științifice și cibernetice cu interpretarea structural-configurationistă a variabilelor didactice, știința pedagogică va face un pas remarcabil și spre soluționarea problemelor majore ale perfecționării și „modernizării" școlii noastre.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Coombs, C. M., *La mesure dans les sciences sociales*, în Festinger, L. — D. Katz, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales* (Cap. XI), (tr. fr.), P.U.F., Paris, II-e ed., 1963.

2. De Landsheere, G., *Introduction à la recherche pédagogique*, Colin-Bourrelier, Paris, 1964.

3. Frank, H., *Pédagogie et cybernétique. Ce que la théorie de l'information apporte à la pédagogie*, (trad. din l. germană), Gauthier-Vilars, Paris, 1967.

4. Gonciarov, N. K., *Metodologia şi metodele pedagogiei ca ştiinţă*, (trad. din l. rusă), Institutul de ştiinţe pedagogice, m. s.

5. Planchard, E., *La recherche en pédagogie*, Louvain-Paris, Neuwelaerts, 1967.

6. Skinner, B. F., *The technology of teaching*, New York Appleton Century Crofts, 1968.

7. Pop, Tr., (sub red.), *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, E.D.P., Bucureşti, 1968.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Автор пытаясь определить значение понятия модернизации и совершенствования, исходит из определительной формулы, которая якобы устанавливает уровень модернизации на основе количественного отношения между новыми и старыми составительными элементами главных учебных параметров: объективно с нормативным значением: преподаватель как воспитательный субъект; учащийся как воспитательный предмет и содержание знаний, способностей и т. д. переданных через учебный процесс.

Установление коэффициента модернизации в случае данного учреждения — будь то для всех параметров или только для некоторых — предполагает с одной стороны исследования **действенного порядка,** а с другой стороны возможность перемещения данных исследований в масштабах (вытекающих из непосредственного или косвенного измерения или из оценки) позволяющие простейшие отдельные математические действия.

Объяснение положительных данных исследований и установление начества модернизации требует разработки этих даных в свете научной, кибернетической и структуральной концепции, которая отдалила бы педагогику от субъективизма.

LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ET LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Se donnat pour tâche de définir la signification du concept de „modernisation" et de perfectionnement de l'enseignement, l'auteur prend comme point de départ une formule définitoire qui déterminerait le niveau de la modernisation à partir du rapport quantitatif entre les *nouveaux* et les *anciens* éléments constitutifs des paramètres didactiques essentiels: objectif à valeur normative; professeurs en tant que sujet educationnel; élève en tant quobjet éducationnel et le contenu de conniassances, d'aptitudes, de capacités etc., transmises par le processus scolaire.

Dans le cas d'une institution donnée, la détermination du coefficient de modernisation — pour tous les paramètres ou pour quelques-uns seulement — implique, d'une part, des recherches d'*ordre opérationnel* et, de l'autre, la possibilité de transposer les données de ces recherches en échelles de grandeurs (qui résultent de la mesuration directe ou indirecte ou de l'évaluation) qui permettent certaines opération élémentaires.

L'interprétation des données positives des recherches opérationnelles et la détermination qualitative de la modernisation doivent répondre à une conception scientifique, cybernétique et structuro-configurationniste en état d'épargner à la pédagogie les explications subjectives et nétaphoriques.

The Educational Research and the Modernization of School

(Abstract)

Trying to give a definition to the meaning of „modernization" and improving of education, the author starts from a defining formula which states the level of modernization on the basis of the ratio between the *new* and the *old* parts of the main educational parameters : object with normative value ; teacher as an educational subject ; pupil as an educational object ; and the content of knowledge, skills, habits, etc. conveyed by the school system.

The establishment of the figure of modernization in a certain institution — either for all the parameters of for some of them — implies, on one hand, researches of *operational order* and, on the other hand, the possibility of transferring these data to scales of measures (coming out from the direct or indirect measurement, or from aproximation) which should permit some elementary mathematical calculations.

The interpretation of positive data of the operational research and the definition of the quality of modernization need the issue of this data in a scientific way, by a cybernetical and structural-configurational approach, meant to save education from subjective and metaphorical explanations.

Tradiţie şi inovaţie în istoria şcolii româneşti

Prof. dr. docent ŞTEFAN BÎRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

La o primă privire, un astfel de subiect s-ar putea să nu producă nici o impresie. Ce interes poate deştepta azi o problemă de istorie — ca „tradiţie şi inovaţie în istoria şcolii româneşti" — acum cînd privirile multora se îndreaptă cu precădere spre viitor? Totuşi, la o privire mai adîncă asupra unei astfel de teme, impresia primă se schimbă. Ce poate fi mai important, mai ales azi, pentru orice om de şcoală şi, cu atît mai mult, pentru conducătorii învăţămîntului nostru decît o lămurire a locului pe care-l ocupă tradiţia şi inovaţia în istoria învăţămîntului românesc, precum şi a raportului dintre ele?

La rîndul ei, această impresie se întăreşte şi se amplifică tot mai mult, dacă avem în vedere faptul că de problema în discuţie se asociază un important şir de teme, şi anume: a avut oare cu adevărat şcoala românească o tradiţie proprie, şi, în caz afirmativ, în ce constă ea? Apoi, dacă această tradiţie a existat, şi-a înfipt ea oare adînc rădăcinile în trecutul şcolii româneşti, rămînînd refractară faţă de înnoirile timpului, sau invers? Iar, în cazul receptivităţii ei pentru tot ce e nou şi progresist, cum se prezintă oare şcoala românească sub acest raport? Şi mai departe: pe ce linie au mers tradiţia şi inovaţia în istoria şcolii româneşti? Au cultivat ele oare deopotrivă toate valorile materiale şi spirituale, atît pe plan obiectiv, cît şi pe plan subiectiv şi au urmărit dezvoltarea personalităţii în ansamblul ei sau numai sub unele aspecte? În fine, profesorii şi pedagogii, ei au fost oare sensibili numai la tradiţie sau numai la inovaţie, ori au reuşit să le îmbine pe ambele într-o sinteză armonioasă?

Pe temeiul acestor consideraţii teoretice se examinează aici problema menţionată, adoptîndu-se următorul plan de lucru:

a) conceptul de tradiţie şi inovaţie a unei şcoli;
b) tradiţia şi inovaţia în istoria şcolii româneşti;
c) consideraţii critice.

I

Cînd, în lunile mai și iunie 1968, s-au produs în Franța puternicile mișcării studențești, intelectualii de răspundere, analizînd cu pătrundere situația, au conchis că explozia acestor tragice evenimente este strîns legată de tradiția universității franceze, de faptul că această universitate a fost prea mult orientată spre studii literaro-umaniste, care nu pregăteau pe studenți pentru viața contemporană, propunînd ca remediu o înnoire radicală a organizării studiilor universitare.

Cu puțin timp mai înainte, un fenomen analog se petrecea în țările arabe, la oarecare vreme după războiul de 6 zile cu Izraelul. Universitarii arabi, analizînd cauzele dezastrului produs, au conchis că cele 35 de universități arabe își au partea lor de vină, deoarece ele își formaseră o tradiție dăunătoare țărilor lor prin transferul necritic al culturii europene occidentale în patriile lor, și, ca remediu, au cerut renunțarea la tradiția menționată, pentru a se face astfel loc introducerii unor însemnate înnoiri care să satisfacă interesele economice și culturale ale popoarelor arabe, rămînînd totuși în contact cu cultura europeană.

Limitîndu-ne la aceste două exemple, răspunsul la tema propusă mai sus se desprinde cu claritate : tradiția unei școli e ca albia pentru cursul unui rîu, e ansamblul formelor de durată în cadrul căruia are loc viața unei instituții ; ea îi asigură acesteia un contur și un colorit specific.

La rîndul ei, inovația reprezintă o rezolvare nouă a unei probleme, o soluție calitativ superioară față de vechea tradiție și care modifică tradiția, preluînd, însă după caz, unele din elementele acesteia.

II

O dată precizate aceste două noțiuni, să vedem în ce constă tradiția școlii românești și care este relația ei cu noțiunea corelată de inovație. Să vedem ce ne spun în această privință faptele semnificative din istoria școlii românești.

Cu școala de la Cenad (Morisena, localitate situată lîngă Arad și atestată documentar) se face începutul școlii la români în jurul anului 1020. Atunci acesteia i s-a încredințat misiunea de a pregăti cadre ecleziastice reclamate de cerințele societății medievale. Ea a fost pusă sub conducerea unui „magister", care preda materii din programa școlii timpului : gramatica (latina), retorica și muzica, asigurînd elevilor cultura obiectivă pentru dezvoltarea personalității în acord cu stadiul culturii timpului. Acest lucru îl spune un text precis din *Scriptores rerum hungaricarum*[1], în care se arată că bărbați din partea locului, în număr de 30, s-au prezentat episcopului Girardus spre a-i cere ca și fiii lor să fie primiți în școală, pentru a putea deveni și ei „canonici". Ulterior, școala a continuat să funcționeze cu aceeași misiune, stabilindu-se astfel tradiția de școală pregătitoare de cadre ecleziastice.

Cînd, mai tîrziu, iau ființă școlile mânăstirești de la mânăstirile Neamțu, Tismana[2] etc. pentru formarea de clerici care să transcrie cali-

[1] Șt. Bîrsănescu, *Pagini nescrise din istoria culturii și pedagogiei românești* (manuscris).

[2] *Ibidem*

grafic cărţile de ritual, acestea continuă şi dezvoltă tradiţia de şcoli care stau în serviciul bisericii, dar în genul în care se dezvoltau şcolile similare din Apus, din S. Gall, Monte-Cassino [3], Fulda etc. Aici, pe lîngă tradiţia de şcoală în serviciul bisericii, s-a dezvoltat o nouă tradiţie, aceea a scrisului caligrafic ornamentat, căreia îi datorăm adevărate monumente artistice, şi azi admirate, ca cele ale lui Gavril Uric şi Teodor Mărişescul.[4]

Faptul s-a repetat şi după aceea, cu alte şcoli înfiinţate ulterior, în frunte cu şcoala de la Putna [5]; toate şi-au constituit aceeaşi tradiţie de şcoli puse în serviciul bisericii şi în serviciul artelor epocii: a caligrafiei şi a muzicii, a aritmeticii şi istoriei de stil medieval. Totodată, şcoala de la Putna a avut dascăli străluciţi ca: Eustatie, dascălul Antonie şi „ritorul" Lucaci. Din nefericire, tradiţia scrisului frumos şi ornamentat, cu vremea a fost părăsită.

Astfel, într-o primă parte a istoriei ei, şcoala românească şi-a format tradiţia de şcoală în serviciul unei instituţii conducătoare (biserica) şi de centru de cultivare a culturii, a caligrafiei şi muzicii, a aritmeticii şi istoriei, atunci de o nuanţă religioasă, avînd profesori remarcabili şi urmărind formarea omului epocii, iar nu numai a unor anumite aspecte ale acestuia.

Între timp, după întemeierea ţărilor române şi a primelor oraşe de la noi, apar, ca expresie a cerinţelor social-economice ale epocii, şcoli de gramatici (dieci) — în oraşe ca: Suceava, Baia etc. şi şcoli de scris („Schreibschulen") — în Braşov, Bistriţa, Sibiu etc.

În principiu, în aceste şcoli învăţămîntul conţinea elemente din şcolile bisericeşti, dar venea şi cu elemente noi, din domeniul dreptului, politicii şi vieţii economice a timpului, deschizînd astfel seria şcolilor laice.

Oprindu-ne la aceste exemple şi analizîndu-le, sîntem conduşi la o dublă constatare: că aceste şcoli stau întotdeauna în serviciul unei instituţii anumite, dar ele reprezintă o treaptă nouă în dezvoltarea învăţămîntului românesc: şcoala pusă în serviciul intereselor noi ale societăţii laice şi ale administraţiei de stat. În aceste şcoli s-au format diecii de cancelarie care au creat la noi stilul epistolar şi al lucrărilor de cancelarie, făurind o tradiţie de compoziţie şi de formule epistolare care a dăinuit multă vreme în cancelariile noastre, intrînd şi în uzul vieţii zilnice [6].

Tot acum începe să se afirme încrederea în şcoală şi în învăţătură, care îşi va găsi o expresie mai puternică cu D. Cantemir, în declaraţii semnificative ca de exemplu:

„Copilul neînvăţat dobitoc mic creşte,
Iar mare făcîndu-se, bou mare se numeşte"
(Divanul sau gîlceava înţeleptului cu lumea).

---

[3] St. d'Irsay, *Histoire des Universités*, vol. I, Paris, 1933, p. 26.

[4] M. Berza, *Cultura în timpul lui Ştefan cel Mare*, Bucureşti, 1967.

[5] Şt. Bîrsănescu, *Şcoala greco-slavo-română*, „Revista de pedagogie" nr. 6, 1967.

[6] Şt. Bîrsănescu, *Şcoala de gramatici*, Analele Universităţii „Al. I. Cuza" — Iaşi, seria Şt. sociale, 1966.

Întrucît școala bisericească funcționa mai departe, se poate trage de aici concluzia că școala românească, începînd aproximativ cu secolul al XI-lea, și-a lărgit tradiția, devenind o școală cu o dublă misiune, pentru a servi totodată bisericii și societății laice, și că, potrivit cu datele istoriei, acest proces s-a desfășurat în liniște, fără nici un conflict între tradiție și inovație.

Celor două momente descrise mai sus le urmează un nou moment important sub raportul tradiției și inovației din școala românească : acel care începe pe la jumătatea sec. al XVI-lea și se continuă în sec. al XVII-lea : al apariției și dezvoltării școlilor de cultură erudită, de exemplu a școlii sau colegiului latin de la Cotnari[7] și a marelui colegiu din Iași, din vremea lui Vasile Lupu, a școlii greco-latine din Tîrgoviște [8], a gimnaziilor lutherane și a colegiilor iezuite și calvine din Transilvania.

Această schimbare n-a fost un fapt întîmplător, ea s-a produs ca urmare a dezvoltării forțelor de producție, care a dus la creșterea orașelor și a administrației țării, completate cu influențe venite din Umanism și Reformă. În ce a constat această schimbare se știe. Mai întîi, peste cultura elementară, s-a suprapus o cultură mai înaltă, pentru a servi țara și orașele ei în mod corespunzător cu noile necesități. Apoi, o dată cu aceasta, prin trecerea de la gramatica (scris-cititul) în latină (greacă) sau slavonă s-a trecut la studiul retoricii și logicii, retorica obținînd acum condiția de sinteză a materiilor de cultură generală. Totodată, școlile cultivau la elevi gîndirea rațională, conduita umanistă și introduceau pe elevi în studii de istorie și de filologie. În acel timp totul se realiza prin profesori de o cultură deosebită ca : I. Sommer (la Cotnari), Sofronie Počatski (la Iași), P. Ligaridi (la Tirgoviște), Passevino (la Cluj), Alstedius și M. Opiț (la Alba-Julia) etc., toți oameni de deosebită cultură, mai mulți din ei fiind considerați figuri însemnate din istoria culturii europene.

Totul arată că în această epocă școala a cunoscut un însemnat proces de inovații, impuse de evoluția economică și culturală a societății românești ; totuși, aceste fenomene cultural-pedagogice, privite critic, scot la iveală cel puțin două constatări : prima, că școala și-a păstrat tradiția de instituție în slujba societății, inclsuiv cu o orientare religioasă ; a doua, că profesorii ei erau spirite progresiste, deschise inovațiilor utile. Tot acum se vădește tot mai clară grija de dezvoltare a personalității elevilor.

*

Alt moment nou și important din istoria școlii românești începe pe la jumătatea sec. al XVIII-lea și durează pînă la Revoluția din 1848 ; cu fenomenul descompunerii feudalismului și al tranziției la societatea

[7] Șt. Bîrsănescu, *Schola latina de la Cotnari* ..... Buc. 1957.

[8] Șt. Bîrsănescu, *Schola graeca et latina din Tîrgoviște, Din istoria pedagogiei românești*, vol. II, 1966.

burgheză. E vremea în care la noi are loc dezvoltarea forțelor de producție, o creștere a producției care cere noi piețe de desfacere, determinînd înființarea de noi tîrguri și o dezvoltare a rețelei de funcționari administrativi ai țării — fenomene care pretind mai multă știință de carte din domeniul științelor realiste. În aceste condiții, în școala românească intervin înnoiri însemnate : se organizează școli de învățămînt superior. Academiile domnești din București și Iași, mai tîrziu Academia Mihăileană ; sporește numărul școlilor medii, crește numărul școlilor elementare și încep să apară și unele școli speciale. Totodată, învățămîntul începe să se facă în românește, iar pentru populația minoritară în limba națională. În planurile de învățămînt apar materii de studiu cu conținut realist cum au fost : aritmetica, geometria, algebra, trigonometria, fizica și geografia etc.

Hotărît lucru că în școala românească a acelei vremi intervenea o inovație amplă.

În fruntea inovatorilor stăteau profesorii acestor școli : un Nicolae Cercel, Mesiodax, Theotokis; un Samuel Micu-Klein, Gh. Șincai și Petru Maior ; Gh. Lazăr, Gh. Asachi, I. Eliade Rădulescu, P. Poenaru ș.a.

Ca și în epocile anterioare, școala românească stătea și acum în serviciul societății românești evoluate — semn că ea rămînea la vechea ei tradiție, dar accepta inovații care să ajute la opera de emancipare social-economică și națională a poporului.

În fruntea militanților pentru inovații în domeniul școlii au fost și acum profesorii, întreprinzînd renovarea școlii cu tact și cu perseverență. Tot acum se constată o întărire a tradiției de încredere și prețuire a școlii, cît și începutul formării unei tradiții noi a pregătirii de profesori pe specialități, începînd cu Gh. Asachi.

O dată încheiată Revoluția din 1848 și o dată cu Unirea Principatelor, școala românească cunoaște un nou și important moment : acela al organizării unui mare număr de școli și de tipuri noi de școli, culminînd cu universitățile și cu întocmirea unor noi planuri și programe de învățămînt. E clar că este vorba de o mare epocă de însemnate inovații în domeniul școlii, explicabile prin nevoile de organizare și de funcționare a noului stat român liber și independent.

Acum școala obține un însemnat număr de profesori cu minți deschise și receptive la ideile noi. Lor le stă în față obligația de a preda un mare și nou număr de obiecte de învățămînt și de a asigura elevilor o cultură multilaterală, atît pe plan obiectiv, cît și pe plan subiectiv. E de adăugat, apoi, că în domeniul culturii obiective se produc schimbări demne de notat : pe de o parte, sporește numărul materiilor cu conținut realist și scade numărul materiilor cu conținut clasic și o dată cu aceasta devine tot mai redus învățămîntul religios, pentru a face loc învățămîntului filozofic.

Ca și în trecut, tot așa și acum școala românească a fost slujită de profesori de calitate, care au luptat pentru toate înnoirile, nu numai pentru cele școlare, ci pentru toate cele cerute de epoca pe care o străbatea societatea românească. E vorba de însemnate figuri de dascăli ca de exemplu : M. Kogălniceanu, Titu Maiorescu, P. Poni, Spiru Haret,

N. Jorga, V. I. Babeș, S. Mehedinți, Emil Racoviță etc. indicînd trecerea de la o școală cu caracter preponderent conservator la o școală cu caracter progresist.

Privind toate aceste înnoiri, două concluzii trebuie arătate : prima, că școala, păstrîndu-și tradiția ei de instituție în serviciul societății, își schimbă mereu structura proprie și activitatea, potrivit cu noile cerințe ale societății ; a doua, că înnoirile sînt foarte numeroase. Totul probează perspectiva constituirii unor tradiții noi, inclusiv aceea a formării unui profesor militant de tip apostolic, care se consacră plin de entuziasm operei școlare și educației maselor populare.

Anul 1944 e un însemnat moment istoric, căci, o dată cu el, statul și poporul nostru pășesc în a III-a orînduire a lumii. Acest important eveniment a avut o mare influență și asupra școlii românești. Să vedem cum s-au desfășurat lucrurile din punct de vedere al tradiției și inovației din școala noastră.

Așa cum se cunoaște, școala a obținut acum o orientare nouă : o școală *socialistă*, iar pedagogia ei s-a înnoit și ea, devenind o pedagogie *marxist-leninistă*. De această dublă schimbare s-au asociat altele : școala s-a dezvoltat ca o școală cu adevărat democratică — numărul elevilor a crescut imens, numărul anilor de studiu a crescut și el, de la 4—10 ani, asigurînd un nivel cultural ridicat întregului popor ; a sporit numărul cadrelor didactice și al școlilor, înregistrîndu-se un număr impresionant ; educației i s-a fixat un nou scop : formarea personalității socialiste, iar învățămîntului i s-a dat o nouă orientare : orientare *realist-științifică*.

În fața unor astfel de prefaceri, de „inovații", să vedem care este situația tradiției în școala românească contemporană. Ce ne spun faptele ?

Mai întîi, faptele ne arată că după 1944, după o oarecare perioadă de dibuire, școala românească s-a silit să se organizeze astfel, încît ea să poată servi cît mai bine poporul și statul în forma lui nouă, de stat socialist. În felul acesta este clar că școala românească a mers pe linia ei tradițională, ca școală care stă în serviciul societății.

În al doilea rînd, școala românească, primind în sînul său un mare număr de elevi și reținîndu-i cel puțin opt pînă la zece ani, îi face să iubească școala și învățătura și prin aceasta să păstreze și să dezvolte vechea tradiție de prețuire și de încredere în școală. Ca urmare la marile inovații, școala românească a renunțat la orientarea ei anterioară, preponderent istorico-umanistă, pentru a adopta o nouă direcție de școală orientată realist și practic.

Paralel cu aceasta se constituie o însemnată inovație că fiecare om să fie un om trecut prin școală și deci cu vii necesități intelectuale ; mai departe, sub cupola noii școli s-au dezvoltat inovații speciale cerute de nevoile noilor timpuri : a lecturii, a lecturii în bibliotecă, a lucrărilor practice, a excursiilor, a conferințelor pentru elevi, a învățămîntului pe baza metodelor audio-vizuale, a muncii în colectiv și pe grupe de elevi.

Din toate aceste date se desprind cel puţin două concluzii : prima, că şcoala şi-a păstrat tradiţia ei veche de instituţie în serviciul societăţii româneşti şi a doua, că faţă de transformările politico-economice ea a adoptat schimbări revoluţionare din care vor rezulta noi tradiţii.

III

După ce mai sus s-au precizat noţiunile de tradiţie şi inovaţie şi după ce s-a trecut în revistă istoria şcolii româneşti din punct de vedere al tradiţiei şi inovaţiei, să facem acum unele consideraţii critice : cercetarea de mai sus arată că la noi s-a constituit aproape de nouă secole şi jumătate o primă tradiţie : şcoala noastră a trăit de la origine pînă astăzi ca o instituţie, cu o misiune precisă, de a servi societatea românească, adaptîndu-se formelor cerute de mersul istoriei. Ca un corolar al acestei prime tradiţii s-a dezvoltat a doua : aceea de încredere şi preţuire a şcolii şi a învăţăturii. A treia constatare din istoria ei, este aceea că şcoala românească n-a rămas niciodată închistată şi osificată cu rădăcinile înfipte numai în tradiţie, ci mereu a fost dispusă la o adaptare reclamată de cerinţele societăţii în dezvoltarea ei, deci la inovaţii. A patra constatare în legătură cu tradiţia şi inovaţia este că şcoala românească a cultivat atît valorile obiective, cît şi pe cele subiective ale culturii. Dar, o observare trebuie făcută : că valorile şi bunurile culturii — deşi în atenţia educatorilor — au variat în ce priveşte ierarhia lor : uneori pe primul plan au stat valorile religioase-morale, alteori cele lingvistice-istorice, iar mai tîrziu cele ştiinţifice, artistice şi tehnico-practice.

La rîndul lor, oamenii de şcoală şi pedagogii s-au caracterizat printr-o conştiinţă a misiunii lor pedagogice şi printr-o năzuinţă după progres, stînd adesea în fruntea combatanţilor pentru un viitor mai luminos al poporului.

Trebuie să mai constatăm însă că pe parcursul istoriei şcolii româneşti unele tradiţii de valoare s-au pierdut : tradiţia scrisului caligrafic ornamentat, tradiţia învăţămîntului limbii latine, atît de necesară pentru studiul şi cunoaşterea limbii române.

Mai notăm că în trecutul şcolii noastre s-a realizat tradiţia profesorului militant de tip apostolic, care a adus mari servici şcolii şi culturii întregului popor. Acest tip de profesor s-a dovedit absolut necesar pentru toate epocile mari, creatoare, aşa că subliniem şi azi nevoia de a se păstra, cultiva şi întări mereu această tradiţie.

În fine, din întreaga desfăşurare a istoriei şcolii româneşti se mai desprinde constatarea că tradiţia şi inovaţia nu s-au găsit într-un raport de conflict, de luptă, ci, dimpotrivă, ele oferă tabloul unei sinteze armonioase.

ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО В ИСТОРИИ РУМЫНСКОЙ ШКОЛЫ

(Р е з ю м е)

Автор рассматривает вопрос, если румынская школа не создала собственую традицию, воткнула ли глубоко корни в традицию или осталась вткрытой новаторству; если традиции, а также новаторство

охватили все ценности культуры или только некоторые из них; если отнеслись к развитию всей личности или только отдельным аспектам; и если учителя и педагоги проявили себя традиционалистами или были восприимчивы к прогрессу.

После того, как автор поставил таким образом вопрос традиций и новаторства и после того, как уточнил эти два понятия, он пытается найти ответ в истории румынской школы и приводит исторические данные из многочисленных очерков, из и тории румынской педагогики.

В сущности, он заключает, что румынская школа создала еще с самого ее начала (XI-й век) традицию: учреждения находящиеся на службе румынского общества, остались все же восприимчивыми к новаторствам требуемым развитием этого общества. На протяжении времени она составила несколько специальных традиций (например, красиво разукрашенное письмо), а некоторые из них утеряла с течением времени. Восприимчивая к новаторству румынская школа приняла эти обновления навязанные преобразованием румынского общества.

В тоже время, традиции и новаторство были связаны с развитием человеческой личности. Что касается учителей и педагогов внимательных к школьным традициам, они проявили себя проницательными, часто находясь во главе передовых людей.

TRADITION ET INNOVATION DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT ROUMAIN

(Résumé)

L'auteur se demande si l'enseignement roumain ne s'est pas forgé une tradition qui lui soit propre et si, ayant des racines fortement implantées dans la tradition ainsi que les innovations ont embrassé toutes les valeurs de la culture ou seulement certaines d'entre elles ; si les éléments traditionnels et novateurs se sont donné pour tâche le developpement de toute la personnalité ou de certains aspects seulement ; enfin, si les professeurs et les pédagogues se sont avérés être des esprits purement traditionnalistes ou des intellectuels perméables au progrès.

Après avoir circonscrit le problème de la tradition et de l'innovation et précisé les deux notions qui l'intéréssent, l'auteur passe en revue l'histoire de l'enseignement roumain pour extraire de son passé les solutions recherchées.

En dernière analyse, l'auteur conclut que l'enseignement roumain s'est forgé, depuis ses origines (XI-e siècle) la tradition d'une institution qui s'est mise au service de la société roumaine tout en acceptant les innovations exigées par l'évolution de cette société. Le long des siècles, l'enseignement roumain s'est formé plusieurs traditions spéciale, comme par exemple celle de l'écriture joliment ornementée, mains certaines d'entre elles se sont perdues entre temps.

En même temps, les traditions et les innovations se sont rapportées au développement de la personnalité humaine dans son entier. En ce qui concerne les professeurs et les pédagogues, ils ont gardé les traditions des écoles, mais ont prouvé qu'ils accueillaient favorablement les innovations, se trouvant ainsi à la tête des esprits progressistes.

TRADITION AND INOVATION IN THE HISTORY OF THE ROUMANIAN SHOOL

(Abstract)

The author examines the question whether the Romanian school had a tradition of its own and whether it had deep roots in the tradition or it was open to inovation ; whether both tradition and ino-

vation comprised all the cultural values or only some of them ; whether these traditions were reported to the development of the whole personality or only to some aspects ; and at last whether the teachers and educators were purely traditional minds or they were open to the advance.

After the .setting of the problem of tradition and inovation and after the definition of the two notions, the author attempts a survey of the history of the Romanian school in order to find the answer to the question, using historical data from his numerous studies of history of Romanian education.

In brief, the author has concluded that the Romanian schol had even from the beginning (XI-century) a tradition ; that of an institution which served the Romanian society, being, at the same time, open to inovations required by the development of this society. During the past ages, it had several special traditions (e, g, the ornamental fine-writing), and some of them were lost in the meantime. Positive to inovations, the Romanian school accepted those imposed by the changes in the Romanian society.

At the same time, the traditions and inovations were related to the development of the human personality as a whole. As regards teachers and educators, those proved to be receptive to revival, being often in front of the progressive thoughts.

Formarea unei gîndiri pedagogice socialiste în România

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

Formarea unei gîndiri pedagogice socialiste, în România, își are rădăcinile în valorificarea gîndirii pedagogice. În trecut, în mișcarea socialistă și muncitorească din țara noastră, de la finele secolului trecut și primele două decenii ale secolului XX. Ea începe să se contureze mai bine după Revoluția Socialistă din Octombrie, care, așa cum a arătat însuși Lenin*, a avut un ecou puternic printre muncitorii, țăranii și intelectualii români. Atunci a luat ființă și Partidul Comunist Român (1921). Această gîndire se conturează ca atare, cu funcția ei firească în construcția socialismului, după insurecția armată din 1944 și după instaurarea puterii populare.

Înainte de instaurarea puterii populare și cu deosebire după primul război mondial, patru curente pedagogice mai importante existau în România, ca expresie a condițiilor social-economice ale vremii : curentul herbartian, în care trebuie să vedem și influența germană, determinată de dinastia prusacă a Hohenzollernilor ; curentul „școlilor noi" de inspirație apuseană (franceză, engleză sau americană) ; o încercare de creare a unei pedagogii autohtone burgheze (cu tendințe și progresiste, dar și conservatoare) ; un început de gîndire pedagogică marxist-leninistă, cu funcțiune de critică a sistemului existent de educație și învățămînt și de popularizare a experienței școlii și pedagogiei sovietice. Acest din urmă curent a dus o luptă susținută și grea între cele două războaie mondiale, sub conducerea Partidului Comunist Român, care din 1924 se afla în ilegalitate.

Pe linia acțiunii de critică a sistemului de educație și învățămînt din România burghezo-moșierească, membrii și simpatizanții comuniști au

* În 1918, la cel de-al VII-lea Congres al P.C.U.S., Lenin a spus că revoluția a realizat „un strălucit marș triumfal prin Rusia europeană, pentru a se întinde în Finlanda, pentru a începe să cucerească Caucazul și România".

dus o vie campanie împotriva politicii şcolare a guvernelor timpului, ca şi împotriva legilor prin care se căuta să se organizeze învăţămîntul de diferite grade în detrimentul maselor (legea de organizare şi funcţionare a învăţămîntului primar din 1924, legile pentru organizarea învăţămîntului secundar din 1928 şi 1934 etc.). Această luptă era susţinută, de fapt, de toate forţele progresiste ale intelectualităţii, în rîndul cărora trebuie să punem şi pe exponenţii de seamă ai literaturii beletristice, a căror activitate a fost deosebit de fructuoasă acum. În bună măsură, această luptă se ducea de pe poziţii marxist-leniniste cu privire la educaţie şi învăţămînt — ceea ce contribuia, desigur, la răspîndirea acesteia în rîndurile cadrelor didactice şi ale intelectualilor progresişti în genere.

Militanţii de pe aceste poziţii nu s-au mărginit însă numai la critică. Criticînd şcoala veche şi teoriile pedagogice legate de aceasta, ei îşi îndreptau privirile şi spre viitor. În acest sens, ei au arătat mai ales drumul de trecere spre o şcoală pusă în slujba poporului muncitor, în conformitate cu situaţia în care se găsea România la această dată — situaţie analizată şi caracterizată cu mult simţ de răspundere de Congresul al V-lea al Partidului Comunist Român. Ei au arătat, de asemenea, modul cum se realiza învăţătura marxist-leninistă despre şcoala în Uniunea Sovietică.

În ce priveşte lupta şi munca de popularizare a realizărilor din U.R.S.S., aceasta a fost grea şi a trecut prin diferite faze. S-a trecut pe rînd de la o luptă împotriva „ignorării" acestor realizări (burghezia organizase o adevărată conspiraţie a tăcerii în jurul lor), la lupta împotriva unei acţiuni de dezinformare (pentru că prima acţiune nu dăduse roadele scontate, se găsise în sfîrşit un slogan nou : regimul comunist şi şcoala lui ar fi fenomene specifice şi exclusiv ruseşti, ele nu s-ar putea înfăptui sub nici o formă şi în alte părţi). Şi această formulă, evident, a dat faliment, ca şi precedentele. Eliberarea României de sub fascism a fost hotărîtoare, în această privinţă.

Eliberarea României de sub fascism, prin insurecţia armată din 23 August 1944, în condiţiile înfrîngerii hitlerismului, a deschis drum revoluţiei populare care avea să ducă ţara noastră spre socialism. De la această dată, ţara noastră a trecut printr-un proces revoluţionar neîntrerupt, în toate domeniile, culminînd cu situaţia de azi, a cărei expresie este Republica Socialistă România. În acest context se înscrie şi formarea unei gîndiri pedagogice noi, socialiste, ca parte integrantă din revoluţia culturală a ţării, prin care s-a conturat o nouă conştiinţă socială, în ţara noastră, conştiinţa socialistă.

Pentru formarea unei conştiinţe noi, este necesar, evident, ca la temelie să fie asigurată o existenţă socială nouă. În cazul nostru, o existenţă socialistă cu structura economică respectivă. Aceasta constituie baza obiectivă a dezvoltării socialismului în conştiinţă, în modul de a simţi, a gîndi şi a lucra al maselor de oameni ai muncii, de toate categoriile. În decursul celor aproape două decenii, care s-au scurs de la eliberarea ţării, din 1944, această bază obiectivă a devenit fapt, ea determinînd treptat transformări în spirite, cu care, de altfel, s-a împletit mereu, într-o acţiune de reciprocă influenţare şi reciproc impuls înainte.

Trebuie să spunem, se înțelege, că procesul în ansamblul lui n-a fost lăsat pe făgașul unei dezvoltări spontane, ci conștient, științific, el a fost planificat și condus. Rolul de conducător l-a avut partidul. În viața culturală, ca și în cea economică. Deci, și în școală și în gîndirea pedagogică. Rolul conducător al partidului — în fiecare sector și potrivit condițiilor din fiecare sector — este de altfel el însuși, am putea spune, un element pedagogic și cel mai de seamă. Revine pedagogului socialist sarcina de a înțelege acest adevăr cum se cuvine, în toată profunzimea lui — dar fără închistări dogmatice — și a-l aplica după împrejurări concrete.

Gîndirea pedagogică socialistă, ca element și parte integrantă din conștiința socialistă, se caracterizează, după părerea noastră, printr-o trăsătură nu întotdeauna recunoscută în pedagogia burgheză : caracterul și rostul său activ deosebit în ansamblul prefacerilor sociale. Iar acest rol revine în principiu — ca una din sarcinile sale de căpetenie — Partidului, în a cărui activitate, așa cum a arătat Lenin, există întotdeauna un element pedagogic, educativ. Lucrul acesta este evident în dezvoltarea școlii și în formarea gîndirii pedagogice socialiste din România.

Înainte de instaurarea dictaturii proletariatului, înainte de a avea împlinite condițiile pentru trecerea la construirea socialismului, rolul partidului s-a concentrat, putem spune, în împlinirea condițiilor subiective, în formarea unei atitudini și a unei înțelegeri a problemelor, la un nivel cît mai aproape și cît mai conform cu rolul și sarcinile clasei muncitoare, în făurirea unei vieți noi. Din punct de vedere pedagogic, aceste premise au însemnat, în această perioadă : cunoașterea învățăturii marxist-leniniste, cunoașterea critică a situației de fapt din sectorul educativ, elaborarea unui plan de înfăptuiri democrate în domeniul învățămîntului. În acest spirit s-au înfăptuit primele reforme, — în special înființarea gimnaziului unic, menit să ia locul unei situații discriminatorii. În adevăr, în vechiul sistem de învățămînt exista un gimnaziu de patru clase, cu o programă de nivel ridicat, rezervat burgheziei și un „învățămînt primar complementar" de trei clase, pentru restul poporului. Gimnaziul unic punea capăt acestei situații nedemocratice.

O dată cu crearea treptată a condițiilor obiective — baza economică a socialismului — în perioada de trecere de la capitalism la socialism, aceste condiții devin suport concret pentru afirmarea și dezvoltarea condițiilor subiective, care pot la rîndul lor să influențeze baza. Ceva mai mult, acum iau naștere forme de activitate și instituții noi legate de funcția educativă. Fenomenul educativ nou ieșit dintr-o realitate socialistă incipientă devine, ca să zicem așa, o realitate, ce poate fi studiată ca atare, științific. În fața școlii stau sarcini concrete : generalizarea școlii obligatorii de șapte, apoi de opt ani, un învățămînt mediu și superior după nevoile economice și culturale ale construcției socialiste, conținut nou și metode noi de învățămînt, educația intelectuală, politehnică, fizică, estetică și morală a tineretului, în spiritul concepției socialiste despre lume, în spiritul internaționalismului socialist și al internaționalismului proletar.

Dezbaterea și cercetarea tuturor acestor probleme nu se mai fac acum nici vag, în principiu, nici pe material și fapte luate din altă parte, ci pe fapte și o realitate abordată nemijlocit, cea care se desfășoară sub ochii cercetătorilor. Așa a fost și este posibilă o gîndire pedagogică nouă. Așa s-a constituit o gîndire pedagogică socialistă și în România, dezvoltînd probleme concrete, în lumina învățăturii marxist-leniniste, și confruntînd rezultatele studiului în primul rînd cu cele din alte țări socialiste, dar și cu cele din lumea întreagă. Așa s-a așezat și un sistem adecvat de învățămînt. Astăzi, „așezat pe temelia concepției înaintate despre natură și societate, folosind tradițiile progresiste ale școlii românești și experiența pedagogică universală, strîns legate de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste, învățămîntul din țara noastră joacă un rol de seamă, în formarea tinerelor generații și educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural și de conștiință al întregului popor în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist" [1].

Gîndirea pedagogică socialistă, așa cum ne apare ea astăzi, la noi, se deosebește de gîndirea pedagogică din trecut printr-o serie de trăsături, dintre care trei sînt, după părerea noastră, mai importante: unitatea ei, caracterul ei profund științific, caracterul ei democrat.

Unitatea de concepție — iată, în adevăr, un caracter cu adevărat nou pentru gîndirea pedagogică. Reflex al unei existențe sociale minată de antagonisme ireductibile, gîndirea pedagogică din trecut nu putea fi unitară. Am arătat situația antebelică din România, cu curentele ei contradictorii. Pe pedagogul practic aceste curente, departe de a-l orienta, îl puneau în încurcătură sau, în multe cazuri, îl invitau la scepticism și practică empirică.

Unitatea gîndirii pedagogice socialiste provine din faptul că ideologia care-i stă la bază este una, reflectînd interesele întregului popor, care este unul în esență. Pedagogia burgheză contemporană se prezintă și azi cu concepții și teorii contradictorii. Unitare apar cel mult concepțiile individuale ale unor pedagogi reprezentativi — gîndirea în ansamblul ei nu. Sau chiar dacă, în ansamblul ei, gîndirea pedagogică dintr-o țară capitalistă apare oarecum unitară și pe ansamblu, acesta este aspectul dominant al clasei dominante, nu al poporului în întregul lui.

Unitatea de concepție a gîndirii pedagogice socialiste nu trebuie înțeleasă însă rigid, înghețată în dogme imuabile. Nici în general, nici în cuprinsul fiecărui stat socialist. Ar fi contrar spiritului dialectic însuși, esenței metodologice a marxismului.

Unitatea de concepție, în domeniul pedagogiei, se asigură și prin problematica ei, dar și prin modul cum este organizată practic cercetarea pedagogică. Oricine poate face în fond cercetări pedagogice, în măsura în care se simte chemat, în măsura în care e capabil s-o facă. Realitatea, sistemul nostru unitar de educație și învățămînt oferă însă un cadru organizat pentru cercetare, de care nimeni nu

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1966, p. 61.

poate să nu țină seama și care îl ajută totodată. Sistemul unitar determină și condiții favorabile de colaborare în investigații, fapt care a facilitat și crearea unei instituții de coordonare și îndrumare în cercetarea pedagogică, — Institutul de științe pedagogice. Acesta ține de Ministerul Învățămîntului și prin el de Consiliul Național al Cercetării Științifice, ceea ce-i asigură și legătura cu practica educativă și încadrarea în efortul național ce se face în țara noastră în domeniul cercetării științifice în general. Institute de cercetări pedagogice există și în țări nesocialiste și au existat și la noi, sub vechiul regim. Acestea nu pot însă să se încadreze cu aceeași ușurință și cu aceeași eficiență în scopurile unitare ale teoriei și practicii și nici în ansamblul național al creației materiale și spirituale.

Unitatea de concepție în gîndirea noastră pedagogică înțelegem să fie însă o unitate în diversitate, nu una rigidă. Acest mod de a vedea s-a imprimat în cercetarea pedagogică și tot în acest spirit a fost el prezent în reformele școlare. Bifurcarea învățămîntului mediu teoretic, înființarea liceelor de specialitate (industriale, agricole, economice și pedagogice), liceele de artă etc. se înscriu pe această linie.

A doua trăsătură caracteristică importantă a gîndirii pedagogice socialiste este, am spus, caracterul său științific. Și pedagogia burgheză vorbește adeseori de știința pedagogică sau de știința educației. Vorbește chiar de fenomenul educativ, ca de un fenomen obiectiv. De cele mai multe ori însă, în concepția pedagogilor burghezi, fenomenul educativ e socotit de natură ideală („spirituală") sau ca fenomen în sensul pozitivist al cuvîntului — care nu ne spune, cu alte cuvinte, nimic despre substratul obiectiv al faptelor.

Este adevărat că nu toți pedagogii din țările capitaliste gîndesc la fel. Găsim concepții progresiste la mulți pedagogi care nu se consideră marxiști. Găsim mai ales o tendință foarte pronunțată de ridicare a pedagogiei la nivelul științei și tehnicii contemporane, care e comună tuturor pedagogilor progresiști azi. Credem însă că modul pozitivist de a pune problemele dă tuturor acestor pedagogi înclinarea spre un scepticism educațional, care merge dincolo de îndoiala metodică-științifică.

Fără a absolutiza, putem spune că pedagogia socialistă nu trebuie privită ca o concepție printre altele, după cum nu este un „sistem" în înțelesul vechi al cuvîntului. E însăși știința educației, care se elaborează pe baza unei metode științifice și a unui material faptic concret, oferit de o realitate concretă, care nu aparține unui pedagog mare, ori cît de mare, dar poate fi slujită de toți pedagogii mari și mici și toți pot să-i aducă aportul lor. Ca în toate disciplinele cu adevărat științifice. Acest lucru determină și un spirit colectiv de investigație, un spirit de echipă, pe care în România ne-am obișnuit să-l numim uneori „front pedagogic". În acest „front" au venit să-și dea contribuția cadre încercate de pedagogi cu experiență, care și-au reconsiderat experiența lor în lumina marxism-leninismului, precum și cadre tinere, formate acum în acest spirit. Trebuie să spunem că,

în România, colaborarea între generații s-a făcut, cum e și just, în spirit critic și autocritic, dar fără incidente deosebite.

A treia trăsătură caracteristică principală a gîndirii educaționale socialiste o constituie, în sfîrșit, faptul că ea este o gîndire democratică. Dintr-un triplu punct de vedere : slujește întregului popor muncitor, nu numai unei pături sau clase sociale, așa cum este cazul cu vechile sisteme și teorii pedagogice ; face parte tot mai mult din însăși conștiința socialistă a maselor, cărora altădată le era propriu numai un fel de „folklor pedagogic", condamnat la rutină și primitivism, care nu era știință ; se realizează în concret și pe ansamblu, nu pe teorii de cabinet și sisteme individuale închise, ci printr-o muncă de colaborare a unei mase tot mai largi de cercetători, înarmați toți, tot mai mult, cu aceeași metodă de bază și urmărind același scop.

Într-o anumită măsură, acest mod de a vedea devine un bun al întregului popor. Un exemplu vorbitor în această privință îl constituie, credem, modul cum a fost abordată problema reformei învățămîntului de toate gradele din România. Din inițiativa partidului, ministerul a alcătuit, cu colaborarea specialiștilor, „studii" privind organizarea și funcționarea învățămîntului. Aceste studii au fost publicate și supuse discuțiilor, prin presă și reuniuni ale specialiștilor, ca și ale nespecialiștilor, oricine putînd să-și spună opinia în opera ce urma să fie legiferată. Întregul material a fost din nou minuțios supus analizei și abia după aceea el a intrat sub o formă adecvată în articole de lege, pe care le-a aprobat forul constituțional competent. Socotim aceasta nu numai ca o procedură (justă din punct de vedere ideologic și științific), dar și ca încă o dovadă că în România s-a format o gîndire pedagogică socialistă. Ea e pasibilă de dezvoltare și perfecționare, se înțelege, dar important este că ea există și se manifestă ca atare.

În încheiere, un cuvînt despre rezultatele muncii de studiu, de cercetare științifică în domeniul pedagogiei pe linia și în cadrul noii concepții pedagogice — pe linia gîndirii pedagogice socialiste — din România.

Realizările au mers paralel cu constituirea treptată a acestei gîndiri. În linii generale, s-a început cu munca depusă pentru alcătuirea primelor planuri și programe de învățămînt, pentru înfăptuirea reformei din 1948. Aproape în același timp s-au elaborat și noile manuale, menite să dea conținut nou, socialist, învățămîntului și s-au inițiat primele cercetări pentru reconsiderarea trecutului progresist al școlii și pedagogiei românești. Aceste prime realizări au avut desigur lipsuri inerente, care s-au corectat și se corectează pe parcurs. Pentru că munca depusă în domeniile arătate continuă.

Într-o a doua etapă s-a insistat în special în întocmirea de metodici pentru principalele obiecte de învățămînt. Metodele folosite inițial, în această muncă, au fost metoda observației și metoda depistării, analizării și generalizării experienței înaintate. Cu timpul, s-a trecut la metode superioare, în special experimentul, ceea ce s-a soldat cu o serie de lucrări care pot fi socotite ca tot atîtea contribuții la o didactică socialistă experimentală.

În ultima vreme, principalul efort al pedagogilor este îndreptat spre probleme de modernizarea învățămîntului în conținut și metode, spre probleme de sociologie a educației, de educație permanentă etc. În acest sens, cercetătorii noștri dau o mare atenție progreselor realizate în domeniul pedagogiei în lumea întreagă și în primul rînd în țările socialiste, dar accentul principal îl pun pe propria lor cercetare. Prin aceasta se poate asigura adaptarea la realitățile concrete ale țării și deci eficiență și o contribuție autentică la patrimoniul pedagogiei socialiste și al pedagogiei universale în genere.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РУМЫНИИ

(Резюме)

Автор подчеркивает, что формирование педагогического социалистического мышления имеет корни в прошлом, в социлистическом и рабочем движении в нашей стране в конце прошлого века и в первых десятилетиях XX-го века. Это мышление проявляется как таковое с его естсетвенной функцией в строительстве социализма, после вооруженного восстания 1944-го года и установления народной власти.

До установления народной власти автор выделяет существование четырех более важных педагогических течений в Румынии, как выражение социально-экономических условий того времени: течение Гербарта; течение „новых школ" западного влияния; попытку создать коренную буржуазную педагогику; начало марксистско-ленинского педагогического мышления с функцией критики существующей системы и распространения опыта школы и советской редагогики.

После освобождения Румынии от фашистского ига стало возможным и создание нового педагогического мышления - социалистического педагогического мышления, характеризующуюся рядом особенностей, из которых самыми важными являются елинство конценции благодаря тому факту, что идеология находящаяся в основе единая, отражающая интересы всего народа. единство, которое обеспечива ется задачами, но и тем, как практически организовано педагогическое исследование; ее научный характер, социалистическая педагогика являясь наукой воспитания, которая разрабатывается на основе научного метода и фактического конкретного материала, который преподносит конкретная действительность; оно являетсв демократическим мышлением, которое сдужит интересам всего трудового народа, принадлежит социалистичесому сознанию масс, осуществляется конкретно и в совокугности посредством сотрудничества все более широких масс исследователей вооруженных тем же основным методом и преследующих ту же цель.

В заключительной части изложены результаты научноисследовательской работы в рамках новой педагогической концепции.

FORMATION D'UNE PENSÉE PÉDAGOGIQUE SOCIALISTE EN ROUMANIE

(Résumé)

L'auteur affirme que la formation d'une pensée pédagogique socialiste a sa source dans le pasé, dans le mouvement socialiste et ouvrier de notre pays de la fin du XIX-e siècle et des deux premières décennies du XX-e siècle. Cette pensée se dessine nettement après l'insurrection armée de 1944 et l'instauration du pouvoir populaire quand elle exerce sa fonction naturelle dans l'édification du socialisme.

Avant l'instauration du pouvoir populaire, l'auteur relève l'existence de quatre courants pédagogiques plus importants en Roumanie,

en tant qu'expression des conditions sociales et économiques du temps : le courant herbartien ; le courant des „écoles nouvelles", d'inspiration occidentale ; un essai de création d'une pédagogie autochtone bourgeoise ; un commencement de pensée pédagogique marxiste-léniniste, ayant une fonction critique dirigée contre le système d'éducation et d'enseignement existant et une autre de vulgarisation de l'expérience de l'enseignement et de la pédagogie soviétiques.

Après la libération de la Roumanie de sous le joug fasciste sont crées les conditions qui permettent la création d'une pensée pédagogique nouvelle — la pensée pédagogique socialiste qui se caractèrise par plusieurs traits dont les plus importants sont : l'unité de conception qui dérive du fait qu'elle est fondée sur une idéologie unique, reflétant les intérêts du peuple tout entier ; cette unité est garantie par sa problématique ainsi que par la manière dont est organisée pratiquement la recherche pédagogique ; son caractère scientifique qui découle du fait que la pédagogie socialiste est une science de l'éducation qui s'élabore à partir d'une méthode scientifique et d'un matériel concret offert par la réalité concrète ; enfin, c'est une pensée démocratique car elle est au service des intérêts du peuple travailleur tout entier, fait partie de la conscience socialiste des masses, se réalise concrètement et d'ensemble par la collaboration d'une masse toujours plus large de chercheurs ayant la même méthode fondamentale et poursuivant le même but.

A la fin, l'auteur expose les résultats de l'activité de recherches scientifiques dans le cadre de la nouvelle école pédagogique.

THE FORMATION OF A SOCIALIST PEDAGOGICAL THOUGHT IN ROMANIA

(Abstract)

The author shows that formation of a socialist pedagogical thought has its roots in the past, in the socialist and working-class movement in our country at the end of the last century and the first two decades of the 20th centudy. This thought has its own function in the building of socialism only after the armed insurection in 1944 and the setting up of people's powed.

Before the setting up of the people's power the author shows the existence of four main educational trends in Romania, as a result of the social-economic conditions of the time : the Herbartin trend ; the trend of "new schools" of western extraction ; an attempt of creation of a bourgeois national education ; a beginning of marxist-leninist educational thought, with the function of criticizing the existing system of education and teaching and of spreading the experience of Soviet school and education.

After the libertation of Romania from under the fascist yoke the creation of a new educational thought was made possible — sicialist educational thought characterized by a series of traits, the most important of them are : the unity of conception derived from the unique ideology, reflecting the people's interests, unity which is assured by its problems and also by means of which the research is organized ; its scientific character, the socialist education being a science of education which is worked out on the basis of a scientific method and a concrete factological material offered by a concrete reality ; finally it is a democratic thought, because it serves the interests of whole working people, it is part of the socialist consciousness of the people, it is fulfilled, in detail and on the whole, by the contribution of a larger mass of research-workers, having the same methods and aiming at the same goal.

At last, the results of the recearches in thin new conception are shown.

Sistemul pregătirii şi perfecţionării personalului didactic din România

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU

Directivele C.C. al P.C.R. cu privire la învăţămînt şi noua lege a învăţămîntului creează şcolii de toate gradele din ţara noastră o aşezare profund ştiinţifică, în cadrul căreia sînt date largi posibilităţi de perfecţionare şi de dezvoltare în perspectiva unor noi cerinţe în viitor.

„Directivele şi Legea învăţămîntului — spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Conferinţa naţională a cadrelor didactice — constituie, s-ar putea spune, numai punctul de plecare, numai cadrul legal al acţiunii de perfecţionare şi modernizare a învăţămîntului".

Conţinutul şi prevederile acestor documente deosebit de importante devin o forţă teoretică şi îşi dezvăluie eficienţa lor practică în măsura în care ele sînt însuşite în mod profund şi creator de corpul didactic. Cele aproape două sute de mii de cadre didactice — cît însumează actualmente personalul didactic din ţara noastră (de 2,3 ori mai mult decît în 1945) — reprezintă unul din cele mai numeroase detaşamente ale intelectualităţii noastre socialiste. „Nu există oraş, comună, sat, cătun, de pe întreg cuprinsul ţării noastre, în care să nu se simtă prezenţa membrilor corpului didactic. Sub îndrumarea partidului, aceştia desfăşoară o acţiune continuă de radiaţie a luminii binefăcătoare a ştiinţei şi culturii în mintea şi inimile tuturor cetăţenilor tineri sau vîrstnici" [1]. Rîndurile acestui detaşament vor creşte şi mai mult în anii următori, pe măsură ce se va generaliza şcoala obligatorie de zece ani, pe măsură ce va cunoaşte o largă dezvoltare învăţămîntul profesional, tehnic şi superior, prevăzută de Directivele Congresului al X-lea al Partidului Comunist Român.

Un nou şi puternic factor mobilizator în munca personalului din învăţămînt îl constituie legea cu privire la *Statutul personalului di-*

---

1 Acad. Ştefan Bălan, *Raport la Conferinţa naţională a cadrelor didactice*, 1969.

dactic din Republica Socialistă România, votat de Marea Adunare Națională în ședința din 14 martie 1969.

Este o strînsă dependență între aspectele calitativ noi ale învățămîntului nostru în actuala lui așezare — sistem de organizare, conținut, metode etc. — și caracterul sarcinilor ce se pun cadrelor didactice. În condițiile contemporaneității își face tot mai mult loc ideea că educația constituie una dintre cele mai importante preinvestiții sociale, dat fiind faptul că folosirea resurselor umane vine înainte și condiționează punerea în valoare a celor naturale. Se constată tot mai mult că există o strînsă legătură între creșterea investițiilor făcute în învățămînt și creșterea venitului național. Calculele specialiștilor demonstrează că prelungirea duratei școlarității obligatorii, perfecționarea învățămîntului de toate gradele, conduc la mărirea sensibilă a randamentului activității umane și, deci, la sporirea venitului național.

Pentru ca lucrătorii din învățămîntul nostru de toate gradele să corespundă activ și cu maximă eficiență sarcinilor noi pe care statul, societatea, le pun școlii, învățămîntului în general, se impun asigurate, după părerea noastră, două condiții esențiale: buna *pregătire* generală și profesională a cadrelor didactice și continua lor *perfecționare.* În permanență trebuie avut în vedere un specific cu totul caracteristic al profesiunii didactice, acela că actualii elevi ai învățătorilor și profesorilor noștri vor fi cetățenii de mîine ai patriei, că activitatea acestora în cadrul producției sociale se va desfășura în deceniile următoare și deci pregătirea lor în mod necesar trebuie să fie puternic ancorată la *condițiile și cerințele viitorului.* De aici rezultă măreția, dar și dificultatea prin excelență caracteristică a activității didactice și, totodată, necesitatea logic imperioasă a orientării în spirit prospectiv a pregătirii cadrelor didactice, și necontenitei perfecționări a acestora pe parcursul exercițiului nobilei lor profesiuni, în acord cu progresele în rapidă dezvoltare ale științei, tehnicii și culturii contemporane și a învățămîntului, societății în general.

În nici o altă profesiune nu se pune cu atîta ascuțime necesitatea unei strînse legături între pregătire și perfecționare ca în învățămînt. În sistemul tradițional, atît la noi cît și în alte țări, pe primul plan a stat problema *calificării* cadrelor didactice — ca problemă de stat — și mai puțin sau aproape de loc cea a *perfecționării.* În socialism, *perfecționarea* a devenit și ea problemă de stat, alături de aceea a pregătirii și calificării lucrătorilor din învățămînt. Formele organizatorice de rezolvare a acestei probleme în țara noastră au trecut, după cum se știe, prin acelea ale I.C.D.-urilor inițiale, organizate începînd din 1948 de către Ministerul Învățămîntului, pentru a se cristaliza la un nivel superior prin Hotărîrea din 1954, care instituie „Sistemul de stat pentru perfecționarea cadrelor didactice". În cadrul acestui sistem, rolul principal îl au institutele de perfecționare, înființate inițial în orașele București, Iași, Cluj și Timișoara, la care s-au adăugat ulterior un institut la Brașov și cîte un centru metodic la Craiova și Deva, pendinte respectiv de universitățile București și Cluj.

În concordanță cu cerințele noi pe care contemporaneitatea le pune școlii, problema perfecționării cadrelor didactice s-a impus ca o necesitate mai mult sau mai puțin generală, căutîndu-se să i se dea

rezolvări cît mai corespunzătoare. În acest sens au avut loc întîlniri și conferințe pe plan internațional, cum a fost de exemplu cea organizată în noiembrie 1963 de Institutul pedagogic UNESCO din Hamburg. În cadrul unor largi dezbateri s-a conturat la această conferință tendința de principiu a *pregătirii tuturor cadrelor didactice prin forme ale învățămîntului universitar și a perfecționării lor prin forme ale învățămîntului postuniversitar, cu sprijinul nemijlocit al universității* [2]. Această concluzie conferă caracter legic, cu valoare generală, modului cum, sub îndrumarea nemijlocită a C.C. al Partidului Comunist Român, este orientată rezolvarea problemelor de pregătire și perfecționare a personalului didactic din țara noastră.

Potrivit noului stadiu de dezvoltare a învățămîntului, pregătirea în etapa actuală a învățătorilor pentru clasele I—IV și a educatoarelor pentru învățămîntul preșcolar se va face în continuare prin *liceele pedagogice*, cu o durată de 5 ani, și prin institutele pedagogice de 2 ani. La Ministerul Învățămîntului și la Institutul de științe pedagogice se fac studii pentru îmbunătățirea conținutului și sistemului de funcționare a liceelor pedagogice — valorificîndu-se și tradițiile progresiste ale fostelor școli normale, care au dat învățămîntului nostru din trecut strălucite exemplare de învățători, luptători luminați și profund devotați poporului, atît pe plan profesional propriu-zis, cît și pe plan social — și a institutelor de 2 ani pentru învățători. Socotim necesară, pentru liceele pedagogice, o revizuire a raportului dintre științele reale și cele umaniste în favoarea netă a acestora din urmă, cu o orientare bine determinată de profilul viitorului învățător : o creștere a ponderii disciplinelor sociale prin introducerea în planul de învățămînt, pe lîngă cele existente, a unui curs de sociologie a educației și de etică profesională ; o mai temeinică pregătire în psihologie și în aplicațiile acesteia la cunoașterea elevilor și la procesul instructiv-educativ ; un loc mai larg formelor de exprimare și comunicare umană (cultura limbii — vorbit și scris), logica, desenul artistic și tehnic — lucru manual etc. [3] ; înlăturarea spiritului tehnicist și dispersat al pregătirii profesionale, reprezentat prin cele opt metodici speciale, înlocuindu-se aceste metodici cu un curs de metodică generală (didactică specială) ; introducerea unui curs de tehnica utilizării metodelor audio-vizuale moderne în învățămînt ; accentuarea rolului activităților cultural-educative, urmărindu-se totodată eliminarea supraîncărcării elevilor acestor școli, numărul maxim săptămînal de ore nedepășind cifra de 32—33 *. Dat fiind că Ministerul Învățămîntului a luat măsuri de sporire a numărului liceelor pedagogice în țară, corespunzător nevoilor de cadre didactice calificate în majoritatea județelor, modernizarea în spirit autentic și creator a acestor școli se impune a fi examinată cu deosebită atenție.

---

[2] Prof. Ștefan. Costea, *Realizări și tendințe în perfecționarea cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1968.

[3] Concepții ample deosebit de valaroase găsim la R. Dotthrens, *Instituteurs hier, educateurs demain*. Ed. Dessort, 1966.

* Propuneri interesante în aceste direcții au făcut într-un referat înaintat Institutului de științe pedagogice tov. conf. dr. V. Țîrcovnicu de la Universitatea din Timișoara, prof. V. Popeangă, directorul Liceului pedagogic din Arad și I. Tacs, cercetător la Filiala Institutului de științe pedagogice din Timișoara.

Directivele partidului și Leega învățămîntului nu limitează pregătirea învățătorilor numai la instituții de grad mediu. Dîndu-se satisfacție unui vechi deziderat, pentru care generații de dascăli au dus în trecut lupte susținute, dar fără rezultate corespunzătoare, aceste documente prevăd examinarea în perspectivă a posibilității pregătirii învățătorilor în instituții de învățămînt superior, facultăți speciale de 3 ani. Absolvenții instituțiilor de învățămînt superior care predau la clasele I-IV vor primi titlul de *institutori* — titlu de mare cinste în trecutul mai îndepărtat al învățămîntului din țara noastră — salarizarea acestora făcîndu-se în funcție de studiile pe care le posedă.

În ceea ce privește pregătirea profesorilor pentru clasele V—VIII, respectiv IX—XII, aceasta va continua să se efectueze în institute pedagogice de 3 ani — pentru cei dintîi, în universități — pentru ceilalți. În cursul experienței de maximum zece ani, de cînd au luat ființă primele institute pedagogice, acestea și-au dovedit viabilitatea, avînd un conținut științifico-pedagogic și o structură funcțională judicios adaptate cerințelor tipului de profesor pentru clasele școlii generale. Tendința care se manifestă este creșterea numărului și întărirea acestor institute, determinată atît de necesarul de cadre didactice pentru generalizarea școlii obligatorii de zece ani, cît și de faptul că aceste institute aduc o contribuție importantă la îmbogățirea vieții culturale și științifice din regiunile unde funcționează.

Universitățile pregătesc în principal cadre didactice pentru școlile de grad mediu, acestei sarcini adăugîndu-i-se aceea de a pregăti cadrele necesare cercetării științifice, producției, învățămîntului superior, sectorului social-cultural, aparatului de stat. Majoritatea facultăților au durata studiilor de 4 ani, studenții primind o pregătire cu profil larg, corespunzător ramurii de știință respective și formării de profesori. Noile planuri de învățămînt, definitivate recent la Ministerul Învățămîntului pe baza propunerilor unităților de învățămînt superior din țară, caută să realizeze — cele mai multe dintre ele — condițiile acestei pregătiri, acordînd între altele disciplinelor pedagogice-teoretice și practice — un loc mai bine conturat decît planurile precedente. Pentru facultățile de matematică, de fizică, de chimie, de biologie, este prevăzut și anul V de studii în vederea specializării pe discipline științifice. Acest al doilea ciclu nu există în facultățile de istorie, de filozofie, de drept și de geografie, specializarea în aceste ramuri făcîndu-se prin doctorat și cursuri postuniversitare, dat fiind că nu sînt necesare aici laboratoare, instalații, aparaturi și îndrumări sistematice nemijlocite, cum este cazul la specialitățile din categoria precedentă.

Dacă pentru învățămîntul de cultură generală problema pregătirii cadrelor didactice și-a creat un sistem cu vechi tradiții și cu necontenite măsuri de îmbunătățire, nu tot așa stau lucrurile în învățămîntul profesional și tehnic. Deși în țara noastră, acest învățămînt are o veche tradiție și cu toate că în cadrul lui funcționează actualmente aproximativ 16 000 de cadre didactice (ingineri, economiști, medici, profesori de cultură generală și maiștri-instructori), el nu a reușit încă să-și asigure un personal didactic propriu. Mulți dintre profesorii de specialitate sînt cumularzi, o parte dintre ingineri și maiștrii-instructori nu dispun

de o pregătire pedagogică satisfăcătoare, neexistînd o formă generalizată de pregătire și de perfecționare a lor. Numai la unele institute de învățămînt tehnic superior există cursuri de pregătire pedagogică, cu caracter facultativ. Pentru înlăturarea acestor neajunsuri, Directivele partidului și Legea învățămîntului prevăd ca :

— Treptat, toți profesorii de cultură generală și de cultură tehnică generală să fie încadrați cu funcția de bază în școală, admițîndu-se cumul numai pentru profesorii care predau discipline de specialitate.

— Să se extindă, la toate institutele de învățămînt superior tehnic și economic, cursurile facultative de pedagogie pentru studenți, iar pentru cadrele didactice existente să se organizeze forme de pregătire pedagogică prin cursuri fără frecvență ; de asemenea, se va continua acțiunea de cuprindere a tuturor maiștrilor-instructori în cursurile anuale organizate pentru pregătirea lor pedagogică și metodică.

O problemă importantă care se pune îndeosebi pentru liceele pedagogice și pentru institutele care pregătesc profesori este aceea a selecționării elevilor — respectiv a studenților — care urmează a se pregăti pentru profesiunea didactică. În literatura pedagogică există numeroase lucrări în care sînt bine conturate trăsăturile psihologice — morale și profesionale propriu-zise — care alcătuiesc profilul specific al învățătorului și profesorului. Au fost imaginate chiar și tipuri de probe pe baza cărora se face selecția candidaților nu numai din punctul de vedere al cunoștințelor, ci și din acela al trăsăturilor de personalitate la această profesiune. Rezultatele nu au fost însă de natură să se organizeze într-un sistem și să se generalizeze. A rămas mai mult pe seama conținutului și a sistemului de funcționare a instituțiilor respective sarcina de a forma la viitorii educatori trăsăturile corespunzătoare profilului cerut de profesiunea didactică, în funcție de nivelul învățămîntului la care aceasta se referă. Aceasta și rămîne calea fundamentală de formare a acestor trăsături.

Profesiunea de învățător și profesor — de educator în general — nu este străină însă de anumite cerințe, care privesc particularități de ordin psihologic și, mai ales, trăsături ale facturii morale pe care trebuie să le întrunească cei care năzuiesc spre această profesiune. Este cunoscută marea afluență a candidaților la admiterea în liceele pedagogice, ca și în unele facultăți ale institutelor pedagogice de 3 ani. (La Institutul pedagogic din cadrul Universității din Timișoara, de exemplu, mai ales la facultățile de istorie-geografie și de științe naturale, afluența a atins în anii precedenți și raportul de 13 candidați pe un loc). Fără îndoială, motivele care determină această afluență sînt, în mare parte, de cu totul altă natură decît cea vocațională. Socotim, în aceste condiții, că nu ar fi lipsită de utilitate acordarea unei ponderi sporite fișei psiho-pedagogice a candidatului, mai ales sub raportul laturilor afective și caracteriologice, ca element orientativ în cadrul sistemului de selecție propriu-zisă, axat pe criterii de cunoștințe și aptitudini intelectuale. Această măsură ar crea, poate, premise favorabile pentru o eficiență sporită a procesului ulterior de pregătire profesională.

O altă problemă care se pune — de astă dată pentru institutele pedagogice de 3 ani și pentru facultățile universitare care pregătesc cadre

didactice — este aceea a *dublului profil* după care trebuie să se facă pregătirea la unele specialități, în vederea asigurării numărului de ore necesare constituirii catedrelor — mai ales în cadrul învățământului general obligatoriu de zece ani. Facultățile de istorie-geografie, cele de științe naturale, de științe agricole de la institutele pedagogice, cele de biologie-geografie, ca și secțiile facultăților de filologie pot pregăti profesori cu dublă specialitate, fiecare dintre discipline putînd fi principală sau secundară. Sistemul s-ar putea extinde și la alte grupe de discipline, după necesități, evident, în condițiile unei anumite apropieri de conținut și metodologie între disciplinele respective.

O dificultate aparte o prezintă specialitățile *desen, muzică* și *educație fizică*, îndeosebi pentru școlile generale cu un singur rînd de clase. Pentru constituirea catedrelor la aceste discipline s-ar putea adopta formula extinderii predării de către profesorii respectivi și la clasele I—IV ; aceasta în sensul aplicării într-un anumit fel a sistemului *semidepartamentalizării*, materiile menționate urmînd a fi predate de către profesori specialiști, iar restul (l. română, aritmetică etc.) de către învățători. Potrivit concluziilor unui experiment binecunoscut efectuat în acest sens la noi în țară în anii precedenți [3], acest sistem ar urma să se aplice în clasele I—III, predarea cu profesori pentru fiecare specialitate începînd cu clasa a IV-a. În condițiile noii Legi a învățămîntului, care prevede începerea școlarizării de la vîrsta de 6 ani, semidepartamentalizarea ar putea include și clasa a IV-a. Evident, așa cum arată clar experimentul menționat, sistemul nu se justifică numai prin necesități administrative, de alcătuire a catedrelor pentru anumite discipline (muzica, desenul, educația fizică), ci, în primul rînd, prin rațiuni de profundă esență pedagogică, privind *calitatea* învățămîntului la aceste clase și reflectarea pozitivă a acesteia asupra claselor următoare. Învățătorii ar continua totuși, cel puțin pentru un timp să se pregătească tot după actualul sistem — de predare a tuturor obiectelor de învățămînt de la clasele I—IV — între altele și pentru motivul că ei vor trebui să coordoneze întreaga activitate instructiv-educativă la aceste clase, în calitate de diriginți.

Trecînd de la sistemul de *perfecționare* a cadrelor didactice, subliniem rezultatele pozitive ale celui actualmente în vigoare, în ansamblul lor institutele de perfecționare și formele organizatorice anexe lor aducînd o contribuție apreciabilă la ridicarea nivelului științific și profesional, în general, al lucrătorilor din învățămînt, la îmbunătățirea procesului de învățămînt în școala de cultură generală și, parțial, în cea cu caracter tehnic și profesional. Introducerea gradelor didactice prin Hotărîrea din 1959 a constituit un puternic stimulent moral și material pentru continua perfecționare a personalului didactic. În condițiile prezentului, la nivelul gradului de dezvoltare economică, socială și culturală a țării noastre și în lumina noilor cerințe ale învățămîntului în actuala lui așezare, problema perfecționării cadrelor didactice se pune și ea într-un mod nou, urmînd să înregistreze un salt calitativ de la

[3] Traian Pop, *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, E.D.P., București, 1968

actualul sistem. Documentele de partid și de stat privitoare la învățămînt prevăd o serie de măsuri care demonstrează orientarea în acest sens. Principiul de bază îl constituie, după cum s-a arătat mai sus, caracterul de stat al sistemului perfecționării și strînsa legătură dintre sistemul perfecționării și acela al pregătirii în vederea calificării profesionale a cadrelor didactice, principalul mijloc constituindu-l instituțiile de învățămînt superior : *universitățile* și *institutele pedagogice*. Este prevăzută o largă varietate a formelor activității de perfecționare, în realizarea căreia, la institutele de învățămînt superior și strîns legate de acestea, se adaugă Institutul central de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală cu filiale în centrele universitare, Centrul de cercetare pedagogică și perfecționare a personalului didactic din învățămîntul profesional și tehnic, inspectoratele școlare, precum și societățile științifice ale personalului didactic. De la studiul individual și documentarea științifică, această activitate — după prevederile statutului — trece prin munca metodică din școli sau pe grupe de școli, sesiuni de comunicări, simpozioane și consfătuiri pe probleme de specialitate și de metodică a predării, cursuri periodice de informare științifică în specialitate, instructaje și consfătuiri pentru profesorii-diriginți, cursuri și instructaje în problemele organizării și conducerii științifice a activității școlare pentru personalul didactic de conducere și de îndrumare și control. Forma fundamentală de perfecționare o constituie *studiul individual*, care va fi sprijinit prin crearea unor posibilități mai largi de documentare științifică, consultații individuale și colective, tematici, indicații bibliografice, îndrumări pentru întocmirea de lucrări metodico-științifice etc. Alăturea de instituțiile de învățămînt superior și de societățile științifice, un rol important îl vor avea în această privință *casele corpului didactic*, preconizate a lua ființă în fiecare județ. Caracterul permanent al unora dintre formele activității de perfecționare și caracterul periodic al altora se îmbină armonios în ansamblul sistemului, asigurîndu-i pregnanță și condiții de eficiență. Evident, la nivelul inspectoratelor județene se desfășoară predominant formele permanente, iar la nivelul instituțiilor specializate, cele cu caracter periodic.

Cursurile periodice de informare științifică sînt obligatorii pentru toate cadrele didactice pînă la împlinirea vechimii de 25 de ani în învățămînt (după acest termen participarea devine facultativă). Planul anual de cuprindere la aceste cursuri este întocmit de Ministerul Învățămîntului, care îl comunică inspectoratelor școlare și instituțiilor de învățămînt la care ele urmează să se țină (universități și institute pedagogice pentru învățători și profesori, Institutul central de perfecționare a personalului didactic pentru personalul de conducere al liceelor și personalul de îndrumare și control de la inspectoratele școlare). Planurile de învățămînt și programele de curs sînt de asemenea întocmite de Ministerul Învățămîntului.

Un factor stimulator deosebit de important în perfecționarea lucrătorilor din învățămînt îl are *definitivarea* în învățămînt și sistemul *gradelor didactice*. Statutul personalului didactic prevede condiții îm-

bunătățite pentru obținerea definitivatului și a gradelor în învățămînt, accentuîndu-se conținutul mai diferențiat, mai judicios axat pe sensul și pe funcțiunea fiecăreia din aceste trepte. Definitivatul cuprinde probe scrise și orale la disciplinele de bază ale specialității și probe orale de psihologia copilului, psihologie pedagogică* și pedagogie, precum și de socialism științific pentru învățători și pentru profesori. (Educatoarele nu dau probe de socialism științific, restul probelor privesc și învățămîntul preșcolar). Pentru gradul II sînt prevăzute numai probe orale din specialitate și din metodica predării specialității. Pentru gradul I se cere elaborarea unei lucrări metodico-științifice personale, alăturea de o muncă instructiv-educativă cu rezultate foarte bune, făcînd dovada unei pregătiri deosebite în specialitate și pedagogică și preocupări de cercetare științifică în domeniul activității profesionale.

Atît pentru definitivare, cît și pentru grade, prezentarea la examene este condiționată de o inspecție specială care să consemneze în mod cît mai cuprinzător nivelul de pregătire științifică, ideologică și pedagogică, reflectat în activitatea instructiv-educativă desfășurată în școală și pe plan social.

Trăsătura structurală fundamentală a sistemului de perfecționare o constituie strînsa îmbinare a activității Institutului central de perfecționare cu aceea a instituțiilor de învățămînt superior — universitățile în primul rînd — cărora le revine sarcina de a sprijini substanțial, prin forme cu caracter postuniversitar, procesul amplu și complex al ridicării nivelului științific și profesional în general al cadrelor didactice. În această îmbinare urmează să-și găsească expresia organizatorică cea mai corespunzătoare filialele Institutului central de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală. Rezolvarea justă a acestei probleme nu poate fi obținută decît pe baza unei concepții teoretice de ansamblu asupra relației dintre *calificare* și *perfecționare*. Socotim posibilă, din acest punct de vedere, încadrarea celor două etape într-o schemă quasi-cibernetică largă, calificarea pentru profesiunea didactică reprezentînd în esență, în linii mari, în cadrul schemei *conexiunea directă*, iar perfecționarea *conexiunea (aferentația) inversă* **. Cele două etape sînt astfel cuprinse într-un angrenaj unitar, cu un dinamism intern de autoreglare, ele condiționîndu-se și împletindu-se reciproc într-un proces de propulsare ascendentă.

Această viziune are importante consecințe de ordin organizatoric.

În primul rînd, rezultă necesitatea obiectivă a existenței Institutului central de perfecționare a cadrelor didactice, ca un organism specializat pentru orientarea și dirijarea activității de perfecționare ; dar, totodată, rezultă necesitatea includerii organice în universități a

* Menționăm că la o serie de facultăți care pregătesc cadre didactice acest curs nu este prevăzut în planurile de învățămînt și totuși disciplina respectivă este inclusă în programul examenelor de definitivare.

** Examenul de definitivat, precum și examenele de grade, ca și inspecțiile școlare, reprezintă formele cele mai caracteristice ale acestui aspect.

filialelor. Institutul central este o parte componentă complimentară a acestora, la nivel *postuniversitar*, pe linia perfecționării cadrelor didactice. Evident, aceste componente postuniversitare își vor îndeplini activitatea lor în condițiile unei duble subordonări : față de *Institutul central de perfecționare* sub raportul conținutului, orientării și metodelor procesului de învățămînt respectiv și față de *Universitate*, — comune ambelor categorii de sarcini sub raportul cuprinderii cadrelor didactice și al bazei materiale, precum și sub acela al organizării și al desfășurării din punct de vedere administrativ a activității de perfecționare.

În al doilea rînd, procesul de perfecționare în cadrul universității nu se va putea limita numai la informarea științifică propriu-zisă, în diferitele specialități, ci va trebui să includă și informări teoretice și practice în domeniul științelor pedagogice (psihologia copilului și psihologia pedagogică, pedagogia generală sau capitole ale acesteia, metodica predării obiectelor de specialitate), la nivelul rezultatelor celor mai înaintate obținute de știința contemporană în domeniul acestor discipline. Fără o îmbinare a informării științifice de specialitate, fără informarea teoretică și practică din domeniul științelor pedagogice, la care să se adauge și informări selective din domeniul științelor sociale, în pas cu noile cuceriri ale științei, nu se poate vorbi de un autentic proces de perfecționare, care să se reflecte efectiv și multilateral în nivelul calitativ al muncii instructiv-educative a cadrelor didactice.

În al treilea rînd, și ca urmare a celor de mai sus, rezultă necesitatea dotării universității cu catedre speciale cerute de specificul muncii de perfecționare. Aceste catedre nu vor dubla pe cele ale universității, ci le vor completa pe acestea în forme proprii, utilizînd cît mai mult cadrele didactice ale universității. Între catedrele ce vor trebui să ia ființă neapărat, socotesc pe cele de metodica predării diferitelor specialități. Aceste catedre, bine încadrate și bine utilate, vor avea un rol deosebit de important în realizarea sarcinilor de perfecționare a personalului didactic. S-ar putea adopta chiar formula ca fiecare din aceste catedre să organizeze în cadrul lor întregul proces de perfecționare, inclusiv informarea științifică de specialitate la cel mai înalt nivel.

În al patrulea rînd, și ca expresie a interacțiunii dintre cele două sisteme — rezultă pregătirea în vederea calificării și cea de perfecționare — nu numai catedrele universității vor sprijini activitatea de perfecționare, ci și catedrele proprii și specifice ale secției de perfecționare, vor sprijini procesul de calificare pentru profesiunea didactică. În această situație se vor găsi de exemplu disciplinele de metodică, a căror statuare organizatorică nu și-a găsit încă o rezolvare pe deplin satisfăcătoare în sistemul calificării*. Există, din această cauză mari

* Aceste discipline se găsesc cînd grupate în cadrul unei catedre speciale de metodică pe întregul institut de învățămînt superior (universitățile din București și Cluj), cînd atașate catedrelor de pedagogie-psihologie (îndeosebi la institutele pedagogice de 3 ani), cînd trecute pe lîngă o catedră de specialitate științifică, în cadrul institutelor de profil.

neajunsuri în promovarea nivelului ştiinţific al disciplinelor de metodică, precum şi în buna funcţionare a legăturii lor cu practica pedagogică a studenţilor. Prin formula de mai sus — catedrele didactice şi metodologice pe specialităţi sau grupe restrînse de specialităţi constituite în cadrul perfecţionării — apare posibilitatea dezvoltării ca ştiinţe a acestor discipline, catedrele respective deservind, paralel cu activitatea de perfecţionare, şi pe cea de calificare — pregătirea studenţilor în domeniul metodicii şi al practicii pedagogice de specialitate. Pe această cale s-ar putea reglementa şi problema obţinerii titlului ştiinţific de doctor în disciplinele de metodică, eventual la nivelul Institutului central de perfecţionare a cadrelor didactice.

Exemplul reciprocităţii în ce priveşte catedrele de metodică se poate extinde şi la alte catedre care ar lua fiinţă în universitate pe linia perfecţionării.

Cele arătate în paginile precedente se referă la învăţămîntul de cultură generală. Documentele de partid şi de stat prevăd un sistem de perfecţionare adecvat şi pentru învăţămîntul profesional şi tehnic. În principiu, formele activităţii de perfecţionare sînt aceleaşi ca şi cele pentru şcoala de cultură generală. Anumite particularităţi apar în ceea ce priveşte munca pedagogico-metodică din şcoli şi grupuri de şcoli, vizînd şi activitatea instructiv-educativă din ateliere şi din producţie. Principala deosebire constă în faptul că o serie de cursuri, de instructaje şi consfătuiri, privind informarea ştiinţifică în specialitate şi pedagogică, munca diriginţilor şi problemele organizării ştiinţifice a conducerii şcolilor şi ale activităţii de îndrumare şi control se fac la nivelul Centrului de cercetare pedagogică şi perfecţionare a personalului didactic (Bucureşti), care colaborează în acest scop cu instituţiile de învăţămînt superior. De la sine înţeles, profesorii care predau discipline de cultură generală în învăţămîntul profesional şi tehnic se încadrează în sistemul de perfecţionare prezentat pentru aceste discipline în paginile anterioare.

O modalitate nouă, prevăzută de Directivele partidului şi trecută în statut pe linia perfecţionării cadrelor didactice din învăţămîntul de cultură generală şi a celor din învăţămîntul profesional şi tehnic, o constituie titlul de *doctor* în specialitate. Cei care obţin acest titlu primesc automat gradul I în învăţămîntul în care funcţionează.

Documentele de partid şi de stat prevăd normele şi sistemul de selecţionare, încadrare şi perfecţionare şi a personalului didactic aparţinînd diferitelor grade ale învăţămîntului superior. Şi aici formele activităţii de perfecţionare sînt multiple. Principala formă o constituie sistemul doctoranturii. La aceasta se adaugă participarea la activitatea ştiinţifică, metodică şi cultural-educativă a catedrei, schimburi de experienţă cu catedre de acelaşi profil de la alte facultăţi, vizite de documentare sau stagii de specializare la alte instituţii din ţară sau străinătate, participare la manifestări ştiinţifice de specialitate — sesiuni ştiinţifice, simpozioane, congrese — organizate în ţară sau străinătate, cursuri postuniversitare de specialitate etc. O trăsătură caracteristică specifică a perfecţionării în învăţămîntul superior o constituie strînsa legătură între activitatea didactică şi cea de cercetare ştiinţifică, pe baza unui înalt nivel ideologic şi metodologic.

Cu aceasta încheiem expunerea în linii mari a sistemului de pregătire și de perfecționare a personalului didactic din România. Acest sistem reflectă atenția deosebită pe care forurile conducătoare din țara noastră o acordă școlii de toate gradele și slujitorilor ei, precum și concepția profund științifică ce stă la baza așezării organizatorice și a angrenajului care dinamizează toate verigile învățământului, în conformitate cu legile construcției în continuare a societății socialiste. Condițiile superioare de pregătire și de perfecționare, înaltul nivel al conștiinței profesionale format în aceste condiții, statutus-ul social, moral și material nou conferit întregului corp didactic constituie importante forțe motrice care antrenează fiecare slujitor al școlii să-și dedice toate puterile pentru ridicarea necontenită, pe trepte superioare, a muncii nobile de instruire și educare a tineretului patriei.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В РУМЫНИИ

(Резюме)

Основываясь на предусмотрениях партийных и государственных документов касающихся образования, автор отмечает принцип единства, который должен существовать между системой подготовки и совершенствования учителей, включая их в противоположную кибернетическую схему, процесс подготовки представляя главным образом прямую связь, а совершенствование главным образом формами и экзаменами-представляет (приблизительно) обратную связь.

Автор приводит некоторые исторические данные: анализирует существующую систему совершенствования, предусмотренную в государственных документах, выявляя большое разнообразие форм составляющих ее, другие, временного характера, некоторые на уровне школ и уездных щкольных инспекторатов, другие на уровне высших заведений. В основе системы совершенствования считается самостоятельная учеба уездных Домов учителей, Методических научных обществ учителей и т. д. Особая роль принадлежнт системе присвоения учительских чинов.

Важная задача рассматриваемая в статье — это то как нужно объеденить с организационной точки зрения, систему совершенствования с системой подготовки и квалификации, на уровне высшего образования, таким образом, чтобы их единство учитывало бы специфику каждого из них.

В статые представлено все, что является более характерным существенным для подготовки и совершенствования учителей общеобразовательной, профессиональной, технической и высшей школы.

LE SYSTÈME DE LA FORMATION ET DU PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE ROUMANIE

(Résumé)

S'appuyant sur les données des documents du parti et l'État concernant l'enseignement, l'auteur met en lumière le principe de l'unité qui doit exister entre le système de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant, unité qu'il envisage dans un schéma cybernétique où le processus de formation représente surtout la connexion directe, et le perfectionnement — par ses formes et ses examens

en particulier — représente (aproximativement) la connexion inverse.

Faisant certaines incursions d'ordre historique, l'auteur analyse le système existant de perfectionnement et met en lumière la grande variété des formes que celui-ci revêt, les unes ayant un caractère permanent, d'autres un caractère périodique, certaines étant organisées au niveau des écoles et des inspections scolaires départementales, d'autres au niveau des institutions d'enseignement supérieur. A la base du système de perfectionnement se trouve l'étude individuelle renforcée et complétée par certaines institutions comme : les Maisons départementales du personnel enseignant, les Sociétés méthodologiques et scientifiques des professeurs etc. Un rôle important revient au système des grades didactiques.

L'étude aborde aussi la façon dont il fault harmoniser le système de perfectionnement et celui de formation et de qualification au niveau de l'enseignement supérieur afin que leur unité ne mésestime pas les particularités de chacune d'elles.

L'étude nous présente ce qu'il y a de plus essentiel dans le système de formation et de perfectionnement du personnel de l'enseignement de culture générale, de l'enseignement professionnel et technique et de l'enseignement supérieur.

THE SYSTEM OF TRAINING AND PERFECTING THE TEACHING STAFF IN ROMANIA

(Abstract)

Based on Party and State documents regarding education, the author shows the principle of unity which must exist between the system of training and of perfecting the teaching staff, putting it in a cybernetical scheme, the process of training representing mainly the feed-on and that of perfecting — mainly by forms and subjects of the exams for teachers' degrees — the feed-back (approximatively).

Making some historical hints, the author analyses the present perfecting system and that stipulated by the state official papers, revealing the great variety of forms contributing to it, some having a permanent character and some others — a periodical one, some at school and regional level, some others at the higher education level. At the basis of the perfecting system the individual study is placed, being supported and completed by institutions as: the Regional Houses of the teaching staff, the methodological-scientifical societies of teachers, etc. An important part is played by the system of awarding the teachers' degreees.

A special question in the paper is that of the means in which the perfecting system can be linked to the training and qualifying at the higher education level, so that their unity should not inculcate upon their specific functions.

In the paper, the system of training and perfecting the teaching staff in the general, vocationnal and technical education is shown as well as the higher education.

Conținutul educativ al învățămîntului de cultură generală

Prof. ION RIZESCU

„O atenție sporită va trebui acordată educării tineretului în spiritul concepției științifice, materialiste despre lume, al idealurilor de viață comuniste, al devotamentului față de partid, al dragostei față de patria socialistă".
(Tezele C.C. al P.C.R. pentru Congresul al X-lea al partidului [1]).

Întregul proces de construire a societății socialiste, ridicarea țării pe treptele înfloritoare ale civilizației au un caracter conștient, „bazat pe cunoașterea legilor obiective ale dezvoltării sociale, pe aplicarea creatoare a principiilor marxist-leniniste, corespunzător particularităților și condițiilor interne și internaționale, specifice fiecărei etape" [2]. În cadrul acestui proces conștient sînt mobilizate toate forțele creatoare ale națiunii noastre socialiste. Aceste forțe creatoare sînt plămădite, însă în școală, ca principal izvor de cultură și de pregătire a cadrelor pentru toate domeniile. Creșterea spiritului de răspundere al viitorilor cetățeni față de societate, pentru destinele patriei, stimularea abnegației și entuziasmului în munca închinată orînduirii socialiste, în care valoarea supremă socială este omul, în care totul este subordonat idealului nobil al fericirii celor ce muncesc sînt sarcini de cea mai mare însemnătate ale învățămîntului de toate gradele. Iese încă o dată în evidență rolul social al școlii, fără de care nu poate fi concepută ridicarea maselor spre cultură, spre o activitate conștientă de creație. De altfel, în condițiile lumii contemporane, cînd revoluția tehnico-științifică e în plină desfășurare, cînd se intensifică activitatea social-politică conștientă a maselor de pretutindeni, cultura, știința devin tot mai mult un factor

[1] *Tezele C.C. al P.C.R. pentru cel de-al X-lea Congres al partidului*, Editura politică, 1969, p. 35.
[2] *Op. cit* p. 32.

important al puterii unui stat, al propășirii unei națiuni, o componentă organică a tuturor activităților social-productive. „... Nici un stat industrial modern — scria J. Bernal — nu poate exista fără știință și nici nu se poate menține mult timp dacă nu-și folosește din plin resursele intelectuale pentru dezvoltarea științei și extinderea aplicării ei practice" [3]. Iar pedagogul american Druker susținea, într-un studiu făcut în 1964, că „formarea cadrelor de oameni instruiți reprezintă crearea celui mai important capital, numărul, calitatea și modul de utilizare a lor — indiciul cel mai semnificativ al capacității unei țări de a produce bunuri" [4].

Măsurile prevăzute în Directivele C.C. al P.C.R. cu privire la dezvoltarea învățământului creează cadrul propice pentru valorificarea optimă a potențelor intelectuale ale generațiilor de tineri din țara noastră, asigură condiții pentru formarea și educarea lor în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății noastre socialiste. Din documentele partidului nostru reține atenția ideea caracterului prospectiv al educației, grija pentru viitorul cetățean al patriei noastre socialiste. Omul pe care-l formăm astăzi în învățământul de toate gradele își va aduce contribuția optimă la înflorirea economiei și culturii României în deceniile următoare. Societatea nu stă pe loc. În știință și cultură se acumulează noi valori, procesul tehnologic în toate sferele producției materiale va suferi multiple schimbări sub influența cuceririlor științifice contemporane. Cetățeanul de mîine este chemat să facă față tuturor acestor transformări prin care trece societatea. De aceea, amplul proces de modernizare a procesului de instruire și educare a tinerei generații urmărește, printre altele, și pregătirea cetățeanului de mîine pentru integrarea activă în viața socială și, totodată, pentru a se putea adapta cu ușurință schimbărilor ce vor interveni în condițiile sale de muncă și viață, ca urmare a dinamismului epocii noastre [5]. Sarcina pe care o are învățământul de a forma un individ cu o mare receptivitate și putere de înțelegere, maleabil și capabil să se integreze conștient și cu răspundere în viața națiunii sale și a umanității este viu discutată în pedagogia contemporană. Eficiența diferitelor sisteme de învățământ este apreciată în funcție de rezolvarea acestei sarcini.

„Pregătirea lumii de mîine — scria Gaston Mialaret în tratatul său de pedagogie — și pregătirea în vederea lumii de mîine constă deci, ... în a forma oameni care vor avea o cultură generală și cunoștințe suficiente pentru a putea juca un rol activ în înțelegerea deplină a societății viitoare, care vor avea o suficient de mare personalitate pentru a rezista la constrîngerile tehnicii sau la tentațiile ușoare ale mondenității, care vor fi ființe autonome, conștiente de responsabilitățile lor față de ei înșiși și față de societate în ansamblul ei" [6].

În țara noastră, întreaga operă de educare a copiilor se desfășoară sub influența ideologiei clasei muncitoare, a concepției sale despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric — în strînsă legătură

[3] J. Bernal, *Știința în istoria societății*, Editura politică, 1964.

[4] Peter S. Druker, „Revoluția educațională". În: „Introducere în pedagogie" (studiu comparativ), Wandzworth, California, 1966, p. 35.

[5] Eugen Blideanu, *Dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățământului*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1968.

[6] Gaston Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1964, p. 180.

cu activitatea clocotitoare a poporului, în scopul realizării țelurilor umaniste ale politicii Partidului Comunist Român. Formarea multilaterală a viitorilor constructori ai socialismului și comunismului, oameni cu un larg orizont spiritual, deschizători de drumuri noi în știință, artă și cultură, promotori ai celor mai avansate idei ale epocii contemporane, militanți neobosiți pentru fericirea celor ce muncesc, devotați trup și suflet Partidului Comunist Român, patriei socialiste, a constituit și constituie una din preocupările fundamentale ale partidului și guvernului.

De aceea, Tezele pentru cel de-al X-lea Congres al partidului arată că „Școala, învățămîntul de toate gradele, care vor cunoaște o puternică dezvoltare pe baza Directivelor C.C. al P.C.R., vor îndeplini, de asemenea, și în viitor un rol de cea mai mare însemnătate în ridicarea gradului de civilizație și cultură al întregului nostru popor" [7].

Societatea noastră urmărește să-și formeze membri corespunzători cerințelor sale. Între idealul educativ al școlii și cel social, deși nu este o identitate perfectă, este un raport dialectic de unitate și interdependență, rezultat din determinarea lor socială comună, din concepția unitară pe care acestea se fundamentează [8]. Idealul educativ este determinat de cerințele societății socialiste — care are nevoie de un om cu personalitate, complex și armonios dezvoltat, capabil să asimileze, să folosească și să creeze valori materiale și spirituale. Or, formarea și dezvoltarea personalității se realizează în ansamblul activității din școală, rolul principal revenind procesului de învățămînt. În cadrul acestui proces, pe tot parcursul lui, copilul este supus atît influențelor instrucției, cît și celor educative. Între instrucție și educație există o unitate indestructibilă. În procesul de învățămînt elevul acumulează cunoștințe și își formează deprinderi, este ajutat să-și dezvolte capacitatea intelectuală, sentimentele, noțiunile și convingerile morale. Toate acestea îl introduc în universul cunoașterii, îi formează concepția științifică despre lume, îi dezvoltă procesele psihice, îl educă în spiritul moralei comuniste. Procesul de învățămînt se desfășoară ținînd seama de individualitatea copilului, de particularitățile lui de vîrstă, stimulează interesele și aptitudinile care se manifestă în activitățile intelectuale, estetice, practice și sociale, promovează prietenia și tovărășia, învățîndu-l să-și pună individualitatea în slujba colectivității, îi dezvoltă responsabilitățile individuale și colective. Iată de ce susținem că optimizarea procesului de învățămînt este calea principală de formare a unei personalități umane armonios clădite.

Facem această subliniere, deoarece, pe alocuri, a început să se încetățenească ideea că principalele sarcini educative se realizează în activitățile ce se desfășoară în afară de clasă și școală. Uneori întîlnim și tendința de a exagera rolul și posibilitățile pe care le are dirigintele, de a considera că în ora de dirigenție se poate rezolva totul. De aici și părerea unora de a cere dirigintelui să facă în ora de dirigenție ceea ce

[7] *Tezele C.C. al P.C.R. pentru cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, p. 35.

[8] Valentina Filipescu, *Idealul educativ în problematica științei pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968.

nu reușesc să realizeze, laolaltă, toți profesorii care predau diferite discipline la o clasă. Neîndoielnic, dirigintele are un rol important în făurirea unității de acțiune a colectivului profesoral ce predă la clasa de care el răspunde, în stabilirea unor cerințe unice și în mobilizarea colectivului de cadre didactice și elevi pentru înfăptuirea lor, dar de aici pînă la pretenția de a cere dirigintelui să rezolve toate problemele educative ale colectivului clasei, fără efortul conjugat al tuturor profesorilor, este destul de mult, imposibil de realizat de către un singur om. Nici abundența acțiunilor extrașcolare, festivismul exagerat al unora din ele nu pot suplini ceea ce se realizează în cadrul procesului de învățămînt, în complexul activității de însușire a cunoștințelor.

În concepția școlii noastre, activitățile în afară de clasă și cele extrașcolare sînt o continuare firească a acțiunii educaționale realizate în și prin procesul de învățămînt.

Conținutul învățămîntului, concretizat în planuri, programe, manuale și cursuri, oferă largi posibilități pentru educarea și formarea multilaterală a tineretului școlar și universitar. Între scopurile educaționale și conținutul învățămîntului din școli există o legătură logică. Conținutul învățămîntului este format din acele experiențe umane care sînt considerate modalități de realizare a scopurilor pentru care societatea își educă tinerii. El oglindește cerințele societății la un moment dat, cuprinde selectiv cunoștințele acumulate de-a lungul istoriei în toate domeniile creației materiale și spirituale. Sintetizînd ce este mai valoros, conținutul învățămîntului dă perspectiva acumulării de noi cunoștințe, creează premise pentru adaptarea individului la exigențele societății viitoare. Rezultă de aici legătura strînsă între îmbogățirea conținutului învățămîntului și dezvoltarea societății, deosebita valoare educativă pe care o are introducerea sistematică a cuceririlor științei și tehnicii în acest conținut. Pornind de la aceste considerente, Directivele C.C. al P.C.R. cu privire la dezvoltarea învățămîntului arată că „... problema modernizării învățămîntului, punerii lui de acord cu noile cuceriri ale științei și culturii, ridicării sale la nivelul celor mai bune realizări existente pe plan mondial vor trebui să constituie o preocupare permanentă“ [9].

Planurile de învățămînt ale școlii generale de 10 ani și liceului de cultură generală, programele clasei a IX-a, elaborate recent de Institutul de științe pedagogice, cu larga participare a cadrelor didactice, îmbunătățirile care se aduc programelor și manualelor școlare, în general, vădesc preocuparea Ministerului Învățămîntului pentru continua modernizare și perfecționare a conținutului învățămîntului, pentru sporirea eficienței lui educative, formative. În felul acesta, școala românească servește tot mai mult înfăptuirii idealurilor profund umaniste ale politicii Partidului Comunist Român.

Valoarea educativă a conținutului învățămîntului este dată, în principal, de orientarea, de ținuta sa ideologică, de modul în care ajută pe

[9] *Directivele C.C. al P.C.R privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, 1968, p. 27.

elev să aibă o viziune științifică asupra lumii înconjurătoare, să-și formeze convingeri corespunzătoare idealului de viață comunist.

Întregul conținut al învățămîntului este fundamentat pe concepția despre lume și viață a clasei muncitoare, materialismul dialectic și istoric, facilitează educarea tineretului în spiritul ideologiei marxist-leniniste, promovează principiile etice ale comunismului.

Bunăoară planurile de învățămînt ale școlii generale de 10 ani prilejuiesc realizarea tuturor sarcinilor educației intelectuale, morale, politehnice, estetice, fizice și sanitare, pe fondul unei culturi generale mai dezvoltate față de cea pe care elevii o primeau în școala de 8 ani. Lărgirea orizontului de cultură generală, ca premisă a dezvoltării personalității și a specializărilor viitoare, e în atenția tuturor celor care se ocupă în lume de perspectivele învățămîntului, de stabilirea conținutului acestuia. „Cele mai bune mijloace de a pregăti omul de mîine, pentru a înfrunta complexitatea socială în rapidă evoluție, constau în a dezvolta toate aspectele personalității sale și în a-i da o cultură generală la nivel ridicat pe cît posibil" [10].

Corespunzător structurii școlii de 10 ani, în primele 8 clase se asigură elevilor un fond comun de cunoștințe de cultură generală. În ultimele două clase (IX—X), cultura generală se va lărgi și aprofunda prin studiul limbii și literaturii române, matematicii, fizicii, chimiei, biologiei. Valoarea educativă a procesului de învățămînt în școala generală sporește prin predarea noului obiect — *cunoștințe politice* — în cadrul căruia elevii își vor însuși principalele noțiuni de economie politică cu aplicații la realitățile economiei noastre socialiste, problemele fundamentale de socialism științific, momentele esențiale din istoria Partidului Comunsit Român și a mișcării muncitorești din țara noastră. Introducerea acestui obiect are menirea de a lărgi orizontul de cultură generală al absolvenților școlii de 10 ani, ajutîndu-i totodată să înțeleagă realitățile vieții sociale contemporane, să se angajeze cu hotărîre în munca plină de abnegație a întregului popor pentru înflorirea patriei.

Demn de remarcat este faptul că planul de învățămînt al școlii generale stabilește un echilibru în conținutul învățămîntului între disciplinele umaniste, realiste și pregătirea tehnică-practică a tineretului, ușurînd procesul de orientare profesională a acestuia, integrarea lui mai rapidă în viață, determinînd influențarea activă și echilibrată a tuturor laturilor personalității.

Realismul proporțiilor între discipline din planul nostru de învățămînt se poate vedea din cîteva cifre comparative. În țările capitaliste, unde conținutul învățămîntului are o orientare umanistă, disciplinele din grupa umanistă ocupă între 44% pînă la 62,7%, iar cele din grupa studiilor realiste între 18—31,5% din totalul orelor din planul de învățămînt. În unele țări socialiste, obiectele din grupa studiilor realiste ocupă un loc mai mare în raport cu cele umaniste : în U.R.S.S. 41,5% și respectiv 30,8%, în R. S. F. Iugoslavia raportul este de 35,7% la 33,3%. În planul de învățămînt al școlii generale de 10 ani din țara noastră, ponderea disciplinelor umaniste este de 35,2% iar a celor realiste de 36,4%. Justa proporționare a obiectelor în planul de învă-

[10] Gaston Mialaret, *Op. cit.*, p. 42.

ţămînt permite dascălilor să îmbogăţească viaţa spirituală a elevilor, să le dezvolte sensibilitatea, să le formeze concepţia ştiinţifică, materialist-dialectică, despre lume şi viaţă.

Ţinînd seama de scopul şcolii generale, în predarea matematicii, fizicii, chimiei şi biologiei se va accentua caracterul practic-aplicativ al cunoştinţelor. Acest caracter se amplifică prin studiul desenului tehnic, electrotehnicii, bazelor generale ale agriculturii, în funcţie de specificul zonei în care se găseşte şcoala. Pentru pregătirea practică a elevilor noul plan de învăţămînt afectează o zi pe săptămînă (4 ore), atît în şcolile din mediul urban, cît şi în cele de la sate. Procesul de învăţămînt ajută, astfel, nu numai la lărgirea orizontului de cunoştinţe, dar şi sădeşte în elevi încrederea în puterea ştiinţei, în capacitatea omului de a cunoaşte şi de a supune natura, le cultivă dragostea pentru muncă, stima pentru creatorii bunurilor materiale şi spirituale.

Însă, creşterea valorii educative a conţinutului învăţămîntului în şcoala generală de 10 ani rezultă şi din modul în care sînt alcătuite programele şi manualele şcolare, din viziunea în care au fost elaborate. Noile programe au fost alcătuite prin : restructurarea integrală a sistemului fiecărei discipline şcolare, reorganizarea logică a conţinutului acestora, înlăturarea datelor nesemnificative, ceea ce va duce la înţelegerea esenţei ştiinţelor, la însuşirea de către elevi a elementelor de pregătire tehnică-practică. La rîndul lor, manualele destinate şcolii de 10 ani selectează şi sistematizează cunoştinţele, le fac mai accesibile, solicită mai mult gîndirea elevilor, le dezvoltă creativitatea. Noile programe şi manuale îmbină mai fericit criteriile logicii informaţionale cu cele ale logicii educaţionale. Toate acestea vor influenţa pozitiv realizarea caracterului formativ al învăţămîntului, vor spori valoarea lui educativă.

Ca şi în alte ţări ale lumii, învăţămîntul liceal trece prin profunde transformări. Finalitatea studiilor liceale, diversificarea lor pentru a satisface mai deplin varietatea intereselor şi aptitudinilor elevilor, precum şi cerinţele vieţii sociale sînt două mari probleme ce-şi aşteaptă în multe ţări rezolvarea. La noi, pe baza hotărîrilor Congresului al IX-lea al partidului s-au înfiinţat liceele de specialitate, care, pe lîngă pregătirea de cultură generală, oferă temeinice cunoştinţe profesionale [11].

Proiectul Directivelor celui de-al X-lea Congres al partidului precizează că „în perioada 1971—1980 liceele de specialitate vor deveni principala formă de pregătire a cadrelor medii" [12].

Anii care vor urma marchează şi strădania de perfecţionare a învăţămîntului liceal de cultură generală. În luna martie a.c. s-a publicat proiectul noului plan de învăţămînt al liceului de cultură generală, care se va aplica începînd cu anul şcolar 1970/1971. Caracteristicile principale ale acestui plan de învăţămînt sînt : diversificarea mai accentuată a studiilor prin organizarea unui număr mai mare de secţii, profilarea mai accentuată a acestora, organizarea secţiilor din primul an de liceu, introducerea grupei disciplinelor la alegere,

[11] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 52.
[12] *Op. cit.* p. 61.

facultative ; asigurarea unei culturi generale la nivel contemporan, necesare continuării studiilor sau încadrării în diferite sectoare de muncă ; accentuarea funcției formativ-educative a învățămîntului, în vederea dezvoltării la elevi a capacităților necesare pentru acumularea de noi cunoștințe și desfășurarea unei activități independente, creatoare, eficiente ; evitarea supraîncărcării elevilor. Pentru a stimula elevii care au înclinații deosebite spre anumite discipline se va extinde rețeaua claselor speciale de matematică și fizică, se vor organiza, la cîteva licee, clase în care se va accentua predarea limbii latine și se va introduce limba elenă.

Conținutul învățămîntului stabilit prin acest plan are o valoare educativă superioară. Fundamentat pe concepțiile științifice moderne, ținînd seama de nivelul posibilităților de înțelegere ale elevilor, acest conținut va duce la realizarea unei pregătiri mai temeinice a tinerilor absolvenți de liceu. Deși cu o structură diversificată, viitorul liceu va asigura în toate secțiile, un fond comun de cultură generală, realizat prin studiul principalelor discipline din domeniul științelor naturii, al științelor umaniste și al obiectelor cu caracter artistic. Totodată se va realiza o mai bună corelație între discipline și grupe.

Toate obiectele din planurile de învățămînt contribuie — corespunzător specificului fiecăruia dintre ele — la pregătirea și la formarea în spirit comunist a tinerei generații. Un rol deosebit îl are însă predarea filozofiei, economiei politice și a socialismului științific. În documentele partidului nostru, se subliniază necesitatea îmbunătățirii predării și însușirii acestor discipline, care au o excepțională însemnătate în formarea profilului spiritual al viitorului cetățean.

Practica școlară arată, însă, că în predarea cunoștințelor de marxism-leninism dăinuie, încă, neajunsuri. În unele școli s-a constatat insuficientă preocupare pentru valorificarea din punct de vedere educativ a cunoștințelor transmise, tratarea factologică, descriptivă a problemelor, ceea ce creează greutăți în înțelegerea, în însușirea conștientă, sistematică și activă a cunoștințelor de căter elevi. Nefolosirea permanentă în lecții a documentelor de partid și de stat, neexplicarea unor teze fundamentale din aceste documente, precum și slaba informare cotidiană fac pe unii profesori să nu coreleze predarea noțiunilor teoretice cu realitățile noastre contemporane, să nu realizeze o actualizare a datelor din manuale. Apariția pe alocuri a unor aspecte de schematism, a lipsei de combativitate și uneori a confuziilor ideologice în predare scade din eficiența, din valențele educative pe care le oferă predarea economiei politice și a socialismului științific în liceele de cultură generală.

Asupra lipsurilor din predarea disciplinelor de marxism-leninism a atras atenția secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, atît la Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968, cît și la Conferința națională a cadrelor didactice. În același timp, a fost subliniată și ideea necesității de a valorifica conținutul educativ al întregului proces de învățămînt, la această operă participînd toți slujitorii școlii, indiferent de obiectul pe care îl predau.

„A crește noile generații în spiritul comunismului — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — înseamnă, pe de o parte, a le ajuta să se ridice la nivelul cunoașterii științifice proprii acestei jumătăți de secol, să-și însușească chintesența științelor moderne fără de care nu poate fi conceput astăzi progresul societății, să devină specialiști de înaltă competență și, pe de altă parte, să asimileze o vastă cultură generală, umanistă, să-și însușească concepția materialist-dialectică care le dă o reprezentare clară asupra rostului lor în societate, îi ajută să înțeleagă perspectivele și sensul dezvoltării istorice, imperativele majore ale vremurilor noastre“ [13].

Sînt, astfel, relevate încă o dată unitatea instrucției și a educației, caracterul formativ al procesului de învățămînt în totalitatea sa, atrăgîndu-se, totodată, atenția asupra evitării simplismului în opera de educație. Îmbinarea armonioasă a acestor laturi ale educației nu se realizează de la sine, ci ea este opera conștientă a tuturor învățătorilor și profesorilor, eficiența valorificării conținutului educativ al învățămîntului depinzînd de cel care transmite cunoștințele, de pregătirea lui științifică și politico-ideologică.

Este evident faptul că valorificarea educativă a conținutului învățămîntului se face în virtutea unui scop precis — formarea unui om multilateral, pregătit temeinic, receptiv la nou, capabil să creeze în folosul colectivității din care face parte, animat de înalte sentimente morale, cu nobile trăsături de caracter, încrezător în viitorul națiunii noastre socialiste. Totodată, această valorificare urmărește realizarea unor sarcini precise, care se realizează în cadrul întregului sistem al muncii educative. În ultimii ani au fost făcute cercetări și s-au publicat numeroase studii pe problemele obiectivelor și ale sarcinilor educaționale în școala generală [14] și în liceu [15]. Conținutul acestor studii a sprijinit munca învățătorilor și profesorilor, a deschis noi perspective cercetătorilor în domeniul practicii educaționale.

Se pune în mod legitim întrebarea : care sînt sarcinile pe care trebuie să le înfăptuiască cu perseverență fiecare educator în procesul de învățămînt ?

Fără pretenția de a le epuiza sau de a le considera ca definitive, considerăm că în școala noastră, în prezent, au o mare însemnătate sarcinile formative : stimularea curiozității științifice și a pasiunii pentru studiu, a receptivității față de născocirile geniului uman, a capacității de a face un efort mintal susținut ; dezvoltarea gîndirii logice caracterizată de suplețe, independență și discernămînt critic ; cultivarea deprinderilor de observare, investigare, stăpînire a atenției ; promovarea sentimentelor intelectuale superioare, a atitudinii înaintate și a spiritului de responsabilitate a elevilor în însușirea științei, în pregătirea pentru viață și activitatea socială ; elaborarea unui stil rațional de acti-

[13] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la Conferința națională a cadrelor didactice*, Editura politică, 1969, p. 25.

[14] *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*, Editura didactică și pedagogică, 1967.

[15] *Probleme ale muncii educative în liceu*, lucrare redactată de colectivul secției Educație a Institutului de științe pedagogice, „Revista de pedagogie“ nr. 7-8/1967.

vitate intelectuală independentă, în care dezvoltarea deprinderilor și metodelor de studiu individual, a priceperii de a folosi mijloacele moderne de informare ocupă un loc important ; formarea concepției științifice despre natură și societate cu tot ce implică ea : înțelegerea materialist-dialectică a lumii înconjurătoare pe fundamentul însușirii unor temeinice cunoștințe și al formării convingerilor științifice, dezvoltarea obișnuinței elevilor de a căuta și de a explica legăturile reale dintre obiecte și fenomene, a capacității de a sesiza și de a înțelege mecanismul vieții sociale, cultivarea atitudinii militante față de ideile mistico-religioase, de concepțiile învechite, retrograde, cultivarea deprinderii de a acționa în activitatea practică de pe poziții ateiste.

În condițiile orînduirii noastre se plămădește în procesul practicii sociale, sub influența ideologiei marxist-leniniste, o morală nouă a spiritului colectivist a relațiilor de colaborare și ajutor reciproc instaurate între membrii societății noastre. În acest context, școala, prin întregul conținut al activității sale, trebuie să cultive la elevi spiritul colectivist, disciplina cu principalele ei trăsături (trăinicia, fermitatea, spiritul de ordine și de organizare, punctualitatea și precizia, inițiativa și spiritul de independență, devotamentul și spiritul de sacrificiu etc.) ; înaltul sentiment al patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, al devotamentului nemărginit pentru Partidul Comunist Român ; educarea umanismului socialist.

Pentru generația care ne va urma, datoria de onoare va fi să ducă mai departe patria spre culmile progresului și ale civilizației, prin muncă onestă. De aceea, formarea atitudinii comuniste față de muncă și avutul obștesc, a stimei și respectului pentru oamenii muncii, cunoașterea bazelor științifice ale tehnicii și producției moderne, consolidarea unor priceperi și deprinderi practice, dezvoltarea intereselor pentru profesiunile productive sînt sarcini importante ce trebuie realizate prin întregul conținut al învățămîntului.

La toate acestea, subliniem necesitatea de a urmări mai consecvent și în adîncime obiectivele educației estetice, care cer dezvoltarea receptivității estetice și a mijloacelor de expresie sensibilă, integrarea formației estetice în structura personalității, precum și pe cele ale educației fizice și sanitare, fără de care nu poate fi concepută dezvoltarea armonioasă a omului, stimularea funcțiilor vitale în scopul măririi puterii organismului și a sporirii capacității lui de muncă.

Folosind posibilitățile pe care le oferă conținutul educativ al învățămîntului, avem datoria de a desfășura o muncă de adîncime, plină de răspundere. Adesea, în activitatea educativă se întîlnesc aspecte de formalism, de superficialitate. Între ceea ce se realizează din punct de vedere educativ în procesul de învățămînt și ceea ce se înfăptuiește în cadrul organizațiilor de pionieri și U.T.C. nu se stabilește o continuitate, o legătură organică. Prin întregul sistem al muncii educative trebuie să facem pe elevi să-și formeze convingeri și deprinderi morale, iar tot ceea ce cîștigă prin conținutul învățămîntului, al activităților extrașcolare să devină un bun permanent al personalității lor, un mod de manifestare zilnică a acestei personalități.

În același timp, sîntem de părere că și o mai mare stabilitate a conținutului învățămîntului, a structurii organizatorice în care se

desfăşoară procesul instructiv-educativ, determină sporirea eficienţei activităţii educative desfăşurate de şcoală.

Cadrul organizatoric stabilit şi orientarea ideologică clară dată şcolii de toate gradele prin Directivele C.C. al P.C.R. cu privire la dezvoltarea învăţământului şi prin documentele Congresului al X-lea al partidului ne dau nouă, slujitorilor şcolii, posibilitatea de a munci cu şi mai multă dăruire şi pasiune pentru a pregăti şi educa pe omul societăţii socialiste.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОБАТЕЛЛПНОЙ ШКОЛЫ

(Резюме)

Подчеркивая социальную роль школы, автор отмечает, что действенность различных систем образовриия оценивается в зависимости от разрешения ими задачи образования формировать молодежь с большой восприимчивостью, силой понимания, способной сознательно и с ответственностью включиться в жизнь своего народа и человечества.

Автор подчеркивает также, что улучшение учебного процесса является главным путем формирования гормонично развитой личности, а также подчеркивает особенное значение систематического введения завоеваний науки и техники в содержание учебного процесса, все содержание образования обосновано на мировоззрении рабочего класса.

Что касается учебных планов общеобразозательной десятилетней школы, автор отмечает существующее равновесие в содержании образования между гуманитарными и реальными предметами и между техпико-практической подготовкой молодежи, определяющие активное влияние всех сторон личности.

Далее автор анализируот, как были разработаны учебные программы и учебники, а также задачи, которые должен выполнить каждый воспитатель в учебном процессе, подчеркивая задачи формативного характера. Он отмечает также значение воспитания учащихся в духе коммунистической морали.

LE CONTENU ÉDUCATIF DE L'ENSEIGNEMENT DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

Mettant en relief le rôle social de l'ecole, l'auteur démontre que l'efficience des divers systèmes d'enseignement et appréciée en fonction de la solution favorable qu'ils apportent á la mission de l'enseignement, celle de former une jeunesse douée d'une grande receptivité et force de compréhension, maléable et capable de s'intégrer d'une manière consciente et de prendre la responsabilité de la vie de la nationet de l'humanité.

L'auteur souligne le fait que le perfectionnement du processus d'enseignement est la principale voie pour former une personnalité développée, et en même temps il faît ressortir l'appréciable valeur educative de l'introduction systématique des nouvelles conquêtes de la science et de la technique dans le contenu du processus d'enseignement, ayant comme base la conception sur le monde et la vie de la classe ouvrière.

En discutant les plans d'enseignement de l'école générale de 10 ans, l'auteur remarque que l'équilibre existant dans le contenu de l'enseignement entre les disciplines humanistes, celles des sciences exactes et celles préparatoires techniques — pratiques de la jeunesse, détermine une influence active et équilibrée sur toutes les faces de la personnalité.

Plus loin, l'auteur analyse la manière d'élaboration des programmes et des manuels scolaires, ainsi que les tâches qui reviennent à chaque éducateur pendant le processus d'enseignement, en soulignant la valeur des tâches à rôle formatif. De même, l'auteur remarque l'importance d'une éducation des élèves dans l'esprit de la morale communiste.

THE EDUCATIVE CONTENT OF THE GENERAL CULTURE EDUCATION

(Abstract)

Underlining the social role of the school, the author shows that the efficiency of the different educational systems is appraised in relation to the solving of the task set before education, task of training a youth with a great receptivity and power of understanding, flexible and able to consciously integrate itself and with a responsability in the life of its nation and humanity.

The author underlines the fact that the improvement of the educational process is the main way to the formation of a harmoniously developed personality, as well as the special educational value of the systematic introduction of the conquerings of science and technique has for the curriculum, the whole curriculum being founded on the life and world outlook of the working class.

Stopping to the curricula of the general 10 years school, the author remarks the existent balance in the curricula among the humanist, realist and technical-practical training of youth, which determine the active and balanced influencing of all the personality sides.

Then, the author analyses the way in which the curricula and school textbooks, as well as the tasks which should be fulfilled by each educator in the educational process, underlining the importance of the tasks with a formative role. At the same time, the author stops upon the importance of educating the pupils in the spirit of the communist ethics.

Școala în plin proces de modernizare

Conf. univ. VASILE BUNESCU

În ultimii ani asistăm la o muncă febrilă de reforme școlare, de *modernizare a învățămîntului*, de adaptare a acestuia la cerințele vieții de azi și în perspectivă. În această epocă a ritmului mereu în accelerație a transformărilor, sînt puțini aceia care, de pe poziții pesimiste, neagă capacitatea școlii, a acțiunii educative, de a menține echilibrul între cerințele impuse de viață și posibilitățile tineretului de a le satisface pe baza pregătirii date de școală ; cei mai mulți pedagogi au încredere în posibilitatea permanentei adaptări și a formării omului în concordanță cu cerințele sociale contemporane.

Gaston Berger, bunăoară[1], care are poziții realiste în multe probleme pedagogice, afirmă că în lumea noastră în accelerație „noi trebuie să pregătim tineretul în vederea rezolvării unor sarcini pe care nu le putem prevede exact ; ... Noi nu putem învăța pe copiii noștri tot ce vor trebui să știe timp de treizeci sau patruzeci de ani de activitate profesională, pentru că nu știm încă în ce va consta această activitate și pentru că o parte importantă din cunoștințele indispensabile peste 30—40 de ani nici nu sînt descoperite". Un lucru este evident, conchide el : „omul va trebui să învețe întreaga sa viață, mai mult decît înaintașii săi, iar sarcina școlii constă în a *forma omul*, mai mult decît a-l instrui" (sublinierea noastră). Cu alte cuvinte, în condițiile „uzurei accelerate a cunoștințelor" [2], în condițiile în care ceea ce transmitem astăzi ca informație, în cei 8—12 sau 17 ani de școală, se poate să nu mai fie valabil peste 20 sau chiar 10 ani, tocmai atunci cînd absolventul este în plină viață, este necesară „dezvoltarea unei pedagogii prospective, adaptată la cerințele viitorului"[3].

În epoca noastră nu mai este vorba deci de o adaptare a tînărului la ceva stabil pentru multă vreme, ci de o adaptare la o realitate mult mai complexă și în transformare*.

---

[1] Gaston Berger, *Psychologie et éducation*, în *L'homme moderne et son éducation*, Paris 1962, p. 94.

[2] Gaston Berger, *Education et enseignement dans un monde en acceleration* în *L'homme moderne et son éducation*, Paris, 1962, p. 118.

[3] Pavel Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul*, în *Teorie și metodă în științele sociale*, vol. I, Editura politică, București, 1965, p. 524.

* Această orientare explică crearea de către UNESCO a Institutului Internațional de Educație, Vezi, „Chronique de l'UNESCO", Paris, 10, 1964, 6, p. 223.

Și pînă în epoca revoluției socialiste și a celei științifico-tehnice la care asistăm s-a înregistrat un decalaj între cantitatea de informații mereu în creștere (datorită progresului înregistrat de cunoașterea umană) și posibilitățile de asimilare a acesteia de către fiecare individ în perioada de școlarizare sau chiar în toată viața lui. Acest decalaj, afirmă toți pedagogii, sociologii și alți oameni de știință, crește în epoca noastră o dată cu ritmul rapid al dezvoltării societății. Dacă în trecut, în anii de școală, se puteau da absolventului instrumentele necesare adaptării lui la condiții relativ stabile pînă ieșea din viața activă, astăzi, cînd viața se schimbă atît de rapid, școala își mai poate îndeplini obiectivul său major de a pregăti pentru viață ? Încercările de a răspunde la această întrebare conduc toate spre prelungirea acțiunii educaționale și după anii de școlaritate (educație permanentă) și îndeosebi spre *accentuarea aspectului formativ* al învățămîntului.

Contradicția dintre cantitatea cunoștințelor necesare rezolvării sarcinilor sociale și valoarea numerică relativ constantă a cantității de cunoștințe ce poate fi asimilată „se soluționează pe plan calitativ prin accentuarea funcției formative a procesului de educație. *Acest fenomen se exprimă în legea creșterii funcției formative a procesului instructiv în raport direct proporțional cu creșterea cantității de informație socialmente elaborată și a ritmului de acumulare a acesteia*".[4]

Realizarea învățămîntului formativ devine sarcina fundamentală a școlii contemporane. Dar ce înseamnă învățămînt formativ în condițiile contemporane ? Cum se poate el realiza ?

Învățămînt formativ și modernizare. Ideea organizării procesului de învățămînt pentru a fi formativ, pentru a dezvolta în primul rînd capacitățile intelectuale nu este desigur nouă nici în literatura pedagogică universală și nici în școala românească. Încă de la Rabelais și Montaigne am reținut că *decît un cap plin e mai bine un cap bine făcut*. În acest sens, amintim modul în care vedea această problemă Spiru Haret. În *Raportul său asupra legii de organizare școlară*, prezentat în 1903, vorbind despre scopul examenului de bacalaureat, (ceea ce înseamnă că avea în vedere și organizarea pregătirii pînă la acest stadiu), Haret spunea că rostul acestui examen este de „a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra formării cugetării" [5].

De asemenea, C. Dimitrescu-Iași, raportorul legii lui Haret, arăta că „scopul examenului de absolvire... este de a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra formării cugetării școlarilor" [6].

Aceeași idee, cu un mai bogat arsenal de argumente științifice, este prezentă în orientarea „formativ-organicistă" a lui G. G. Antonescu, care, făcînd abstracție de unele poziții idealiste pe care le presupune, promovează ideea unui învățămînt mai ales formativ.

Profesorul Stanciu Stoian ridică nivelul argumentării științifice în favoarea caracterului formativ al învățămîntului și adaugă în plus

---

[4] Pavel Apostol, *Op. cit.*, p. 535.

[5] *Ibidem*, p. 221.

[6] C. Dimitrescu-Iași, *Raport asupra proiectului de lege al învățămîntului secundar și superior 1897—1898*, „Revista pedagogică", p. 383.

această necesitate pentru întreaga masă şcolară, îndeosebi cea de la sate. „Şcoala trebuie *să formeze* pe om pentru un spaţiu psihic" (sublinierea noastră) [7], prin aceasta înţelegînd, ca şi Durkheim, nu numai condiţiile spirituale în care trăieşte individul, ci întregul mediu social.

Profesorul Ştefan Bîrsănescu vede, de pe o poziţie a vremurilor de atunci, rolul formativ al întregii politici statale [8]. La fel pune problema şi prof. Iosif Gabrea, în studiul *Individualitate—personalitate*, precum şi în *Liceul şi programa lui*. În acest din urmă studiu, I. Gabrea spune direct : „învăţămîntul trebuie să fie transformator de suflete, adică formativ, educativ" [9].

Existînd o bogată tradiţie a unui învăţămînt cu caracter, în primul rînd, formativ este firesc să fim întrebaţi de ce reluăm această idee şi o considerăm în legătură directă cu specificul epocii noastre. Două sînt motivele principale ale acestei reluări : a) în practică un asemenea învăţămînt nu s-a putut realiza şi nici nu se realizează integral ; cauzele fiind multiple, amintim numai faptul că nu toţi profesorii folosesc procedeele şi metodele adecvate, chiar cînd acestea sînt prezentate în metodici şi, mai ales, că b) realizarea unui învăţămînt formativ, în condiţiile contemporane şi în perspectivă, are un conţinut diferit şi pretinde mijloace, metode şi procedee pe care nu le-a putut preconiza pedagogia pînă acum, pentru că sînt noi cerinţele faţă de capacităţile intelectuale : nu mai este vorba numai de o dezvoltare multilaterală a tuturor capacităţilor intelectuale, ci şi de faptul că toate aceste capacităţi trebuie puse în slujba *inovaţiei*, a *creaţiei ;* acestea sînt cele două mari cerinţe ale vremii. De aceea, toate procesele psihice trebuie antrenate într-o activitate care să permită formarea gîndirii pentru a fi *flexibilă* şi *fluidă*, flexibilitatea şi fluiditatea fiind cele două caracteristici majore ale creativităţii gîndirii [10].

Reluăm ideea şi pentru că gîndirea cibernetică ne ajută şi să vedem o organizare practică a unui învăţămînt care poate realiza dezvoltarea creativităţii. Instruirea programată văzută de pe mai depline poziţii cibernetice poate să rezolve mai complet problemele învăţămîntului formativ.

Evident, cînd vorbim de accentuarea aspectului formativ al învăţămîntului avem în vedere unitatea procesului de învăţămînt, care este atît instructiv, cît şi educativ. În cele ce urmează, ne referim însă, îndeosebi, la dezvoltarea proceselor intelectuale. Aspectul etic nu poate fi considerat rupt de întreaga structură a personalităţii şi în primul rînd de aspectul cognitiv ; numai cunoaşterea realităţii poate fi sursa unui sistem de motivare pentru individ, iar cerinţele eticii nu pot fi valabile decît dacă sînt ştiinţifice, deci dacă ele reflectă în planul moral realitatea social-istorică.

---

[7] Stanciu Stoian, *Sociologia şi pedagogia satului*. Editura Prometeu, 1943, p. 123.

[8] Ştefan Bîrsănescu, *Politica culturii în România contemporană*, Iaşi, 1937.

[9] Iosif Gabrea, *Din problemele pedagogiei româneşti*, Editura Cultura românească, S.A.R., Bucureşti, 1937, p. 196.

[10] Vezi : Alex. Roşca, *Cercetări asupra flexibilităţii şi creativităţii gîndirii*, în Progresele ştiinţei, Academia R.P.R., nr. 3/1955.

În felul acesta, nici problematica aspectului formativ nu se poate reduce la o conduită „pură" a elevilor și la însușirea unor noțiuni etice, golindu-se și izolîndu-se de procesul de instruire.

Evident, și morala se învață. Aceasta înseamnă însă nu memorarea unor noțiuni morale, ci închegarea lor într-un sistem întreg, clar, de noțiuni privind realitatea socială în ansamblu. În felul acesta, conduita morală este conștientă și mereu formativă, se îmbogățește și se perfecționează în raport cu schimbările din condițiile pe care le reflectă și pe care de fapt le pregătește, le creează. Nu vrem însă să promovăm un relativism moral. În condițiile unei dezvoltări rapide a societății în ansamblul său, deși pe plan intelectual vedem necesitatea educării capacităților de adaptare și de readaptare, pe plan moral nu este necesară renunțarea la o conduită stabilă a personalității umane.

Și de aici apare o contradicție — pe care doar o semnalăm — între cerințele de adaptare continuă pe bază de reacții intelectuale bazate pe inovație și creativitate, pe de o parte, și pretențiile la mai mare stabilitate morală, pe de altă parte. De fapt, aici rezidă forța educației și își au baza explicativă, necazurile pe care ni le mai provoacă tineretul și pe care acesta le poate multiplica. Eforturile de adaptare pe linie intelectuală se transferă — personalitatea este unitară — și spre latura morală. Aici însă stabilitatea în conduită este o dovadă de caracter.

Contradicția este reală și de aceea trebuie să-i căutăm cauzele. După părerea noastră, ea rezidă tot în neglijarea aspectului formativ, de data aceasta pe latura morală. Insuficienta înțelegere a eticii noi — nu ne referim la elevii cei mai mici — și patinarea la suprafața noțiunilor morale pe care le vehiculează elevul duc la un comportament mecanic sau de circumstanță.

Lămurind, pe scurt, sensul pe care-l dăm învățămîntului formativ putem trece la conceptul și, bineînțeles, la *procesul de modernizare*.

Acțiunile întreprinse pentru a rezolva problema pedagogică majoră a zilelor noastre — înlăturarea decalajului mereu în creștere dintre volumul informației și capacitățile de asimilare ale elevului, problemă prezentă pe toate meridianele globului și nu numai în țara noastră — pot fi cuprinse, cu un termen generic, sub denumirea de modernizare a învățămîntului. Se înțelege că, deși problema este unică în esență, ea se rezolvă cu unele diferențe de la țară la țară, în raport cu idealurile societății respective, cu o serie de factori ce țin de tradiția, de specificul național, chiar dacă idealurile societății sînt aceleași.

Decalajul amintit a devenit un fenomen cu acțiune permanentă încă cu cîteva secole în urmă și nici nu se întrevede perspectiva dispariției lui în viitor. Acțiunea lui este stimulativă, în anumite limite, pentru perfecționarea învățămîntului. De aceea, modernizarea nu poate fi o acțiune de campanie; ea nu este o „modă", ci un răspuns la nevoile sociale. Școala trebuie să fie deci mereu modernă dacă vrea să-și exercite rolul de făuritoare a principalei forțe de producție — omul cu capacitățile sale —, dacă vrea să rămînă *principalul izvor de cultură și factor de civilizație*.

Totuşi, conţinutul modernizării învăţămîntului astăzi nu poate să mai fie acela de altădată, cînd şcoala făcea eforturi pentru a răspunde nevoilor sociale de atunci. S-au schimbat condiţiile, trebuie să se schimbe şi conţinutul acţiunii de modernizare, chiar dacă sensul rămîne mereu acelaşi : eforturile învăţămîntului de a răspunde comenzii sociale, condiţiilor sociale ale timpului.

Pornindu-se de la caracteristicile epocii, de la trăsătura ei cea mai importantă pentru acţiunea educaţională — *acceleraţia ritmului dezvoltării* — măsurile de modernizare au urmat cîteva direcţii. Aceste direcţii scot mai pregnant în evidenţă conţinutul „modernizării" învăţămîntului în timpurile noastre şi înlătură tendinţa de a limita modernizarea numai la anumite aspecte neesenţiale ale învăţămîntului.

Prima direcţie este marcată de tendinţa de a se organiza *sisteme de învăţămînt* care să asigure prelungirea învăţămîntului obligatoriu, ajungîndu-se chiar la o şcoală obligatorie de 10 ani în unele ţări, majoritatea ţărilor extinzînd pînă la 7-8 numărul anilor de şcolarizare obligatorie. Fără să însemneze întotdeauna o şcoală generală, adică o şcoală în care se predă nediferenţiat toţi cei 7-8 sau 10 ani, învăţămîntul obligatoriu extins asigură transmiterea unui volum de informaţii mai mare tuturor copiilor în vîrstă de peste 6 ani.

Prin aceste măsuri se înfăptuieşte în primul rînd un deziderat democratic : se asigură acces la un nivel mai ridicat de cultură masei de tineri — viitori producători. Dar prelungirea învăţămîntului este o măsură care nu poate rezolva singură problema decalajului dintre volumul informaţiilor ştiinţifice, tehnice, de cultură etc. — mereu în creştere — şi capacităţile relativ stabile de asimilare ale tinerilor, elevi şi studenţi. Chiar dacă se poate vorbi de o creştere a capacităţilor de asimilare a cunoştinţelor predate la elevii de azi, aceştia nu-şi pot însuşi, prin prelungirea duratei de şcolarizare, toate informaţiile noi utile. De altfel, ţinînd seama de faptul că acumularea informaţiilor se înscrie pe o curbă exponenţială, este imposibilă asimilarea lor chiar dacă am prelungi şcolaritatea obligatorie la toată viaţa. Prelungirea şcolarităţii peste anumite limite este neeficientă : nu ne putem permite trimiterea în viaţa activă a unui tînăr cu o calificare superioară, de specialitate, trecut de vîrsta de 25 de ani. Această măsură, care aduce un coeficient mic la rezolvarea aspectului cantitativ al problemei pedagogice majore a timpului nostru dacă este luată izolat, devine mai eficientă într-un ansamblu de măsuri, luate şi acestea de pe o poziţie care nu priveşte strict numai raportul cantitativ dintre informaţia acumulată la un moment dat în dezvoltarea societăţii şi cantitatea ce trebuie predată în şcoli şi institute de învăţămînt superior. De aceea, la măsurile care privesc sistemul de învăţămînt şi în principal la cele legate de prelungirea şcolarităţii obligatorii, se adaugă cele privind *conţinutul învăţămîntului, revederea planurilor, programelor şi manualelor* *. Aceste măsuri constituie a doua direcţie a acţiunilor de modernizare. Pînă acum, această direcţie se concretizează într-o adăugare în pla-

* Am trecut în al doilea rînd problema conţinutului pentru că aşa se întîmplă în practică. Firesc este ca toate măsurile luate pe linie de învăţămînt să pornească de la conţinut.

nurile de învățămînt a disciplinelor noi apărute, în îmbogățirea programelor cu noi capitole, care reflectă noile cuceriri științifice și în eliminarea cunoștințelor perimate. Dar soluția nu este nici măcar parțială, deoarece niciodată nu se va crea atîta *spațiu* în programe și manuale prin înlăturarea cunoștințelor perimate încît să încapă toate informațiile noi și utile. În felul acesta se permanentizează și se accentuează supraîncărcarea. Și în această direcție, de multe ori, „modernizarea" a însemnat numai un răspuns la aspectul cantitativ al schimbărilor din știință și tehnică. Există însă aici un aspect mult mai esențial și singurul cu eficiență în organizarea conținutului învățămîntului. Este vorba de trecerea în știință, de la aspectul descriptiv și empiric la cel teoretic și explicativ. Acest aspect de fond, care exprimă transformările în metodologia științei, este el însuși o indicație metodologică pentru organizarea calitativă a conținutului care să vizeze dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor și studenților. Din această necesitate evidentă de modernizare a conținutului s-au născut preocupările pentru stabilirea conceptului de cultură generală în condițiile contemporane și de școală de cultură generală [11], acțiunile de stabilire a profilului și conținutului diferitelor grade și tipuri de învățămînt.

Corelate pe aceeași direcție de modernizare a conținutului învățămîntului pot fi amintite aici schimbările în *structura organizatorică a învățămîntului*. Este vorba de ștergerea pragului dintre școala primelor patru clase și școala medie, ajungîndu-se la o școală unitară, în multe țări, de 7, 8, 9 ani — iar la noi, de 10 ani. Aceste schimbări ușurează, în mare măsură, eșalonarea conținutului învățămîntului pe baza principiului linear, care este mai economic și mai propriu pentru *integrarea elevului în sistemul logic al științei respective*. De asemenea, printr-o organizare unitară a școlii generale se deschid largi perspective pentru perfecționarea predării, creîndu-se cadrul obiectiv al continuității metodice, în forme adecvate fiecărei vîrste.

O altă direcție de modernizare care îmbracă forme multiple și de mare amploare este cea privitoare la *mijloacele de învățămînt*. Este vorba îndeosebi de mijloacele audio-vizuale, de mașinile de instruire și de alte materiale și mijloace de învățămînt, impuse de dezvoltarea tehnicii contemporane.

În mod obișnuit, majoritatea cadrelor didactice confundă, în mod dăunător, după părerea noastră, modernizarea învățămîntului cu folosirea mijloacelor noi de învățămînt. Pentru foarte multe cadre didactice modernizarea învățămîntului însemnează folosirea, în cadrul lecției, a tehnicilor audio-vizuale (film, disc, bandă, diapozitive, radio, televizor) sau a mașinilor de instruire. Această restrîngere a conceptului

---

[11] Gaston Mialaret, *Introduction à la pédagogie* (1964); Georges Cogniot, *L'école et la formation de l'homme du* XX-e siècle, „La Pensée", nr. 11/1964; *Concepția modernă asupra instrucțiunii fundamentale generale* (seminar internațional, Praga 1966), raportul prof. Dr. Cipro. (conspectat de noi ca participant); Stanciu Stoian, *Despre cultura generală*, „Contemporanul" din 9.VIII.1963; Miron Constantinescu, *Problemele actuale ale învățămîntului mediu*, „Contemporanul" din 10.VI.1966

la modernizare ni se poate reproșa și nouă, căci în definiția modernizării am considerat ca element esențial acțiunea de rezolvare a problemei pedagogice majore a epocii noastre : *micșorarea decalajului dintre volumul de informație mereu în creștere și valoarea relativ stabilă a capacității de asimilare a ei de către elev sau student.* Pornind de la aspectul cantitativ al contradicției (am demonstrat însă că pe acest plan nu se poate rezolva), aceste mijloace înseamnă modernizarea, pentru că în fond ele asigură transmiterea unei mai mari cantități de informație pe unitatea de timp și asigură recepționarea ei de mase incomparabil mai numeroase decît clasa de elevi. Dar esențialul în modernizare nu constă în volumul mai mare de informații transmise, ci în efectul *formativ* al cantității de informație transmisă. Esențial este efectul ei asupra formării tînărului pentru a putea face față condițiilor sociale contemporane.

Restrîngerea modernizării numai la aspectul cantitativ al problemei are urmări destul de grave în practica școlară. Sub pretextul „modernizării" se fac lecții care constau numai în vizionare de filme, în audiții de discuri sau benzi. Aceste lecții, evident, nu numai că pot aduce foarte puțin pe linia formativă, dar pot chiar sărăci procesul instructiv-educativ. Radio-ul, televiziunea sînt tehnici de transmitere a informației și au avantajul că transmit aceste informații pentru masele largi care le recepționează. Dar modalitățile obișnuite (sînt și altfel de situații) folosite la radio și televiziune duc, de cele mai multe ori, la o recepționare pasivă, tocmai pentru că imaginile se succed rapid și nu există timp pentru o activitate de aprofundare, de reflexiuni asupra lor. Din această cauză, deși prin aceste mijloace se transmite o mare bogăție de informații, puține devin eficiente pe linia formativă. Mai există un aspect : copiii, tinerii chiar, fiind insuficient de formați pentru asimilarea informațiilor, avînd însă satisfacții ascultînd sau vizionînd imagini delectante, care nu-i obligă la efort, își formează deprinderi nedorite sau în orice caz nu se obișnuiesc cu lectura cărților. Spre deosebire de aceste mijloace, cartea oferă posibilitatea reflexiilor ; fiecare citește în ritmul său, poate reveni asupra unor pasaje etc. Aceste tehnici sînt deci cu adevărat moderne și în accepțiunea pedagogică dacă și *formează* tineretul în sensul precizat.

Am putea spune în concluzie că evoluția mijloacelor de învățămînt exprimă o continuitate pe linia funcției lor majore — stocarea informației în forme care asigură revenirea la ea — și o diferențiere care concretizează modalitățile de stocare, perfecționate pînă la imortalizarea autentică a sunetului și imaginii vizuale. Cartea imortalizează idei și imagini descrise prin cuvînt ; discul, banda imortalizează idei și imagini fixate sonor ; filmul imortalizează idei și imagini fixate atît vizual, cît și sonor. Televiziunea, ca și patefonul, magnetofonul sau aparatele de proiecție și de filmat, pot transmite toate acestea actualizîndu-le ; televizorul are avantajul că poate transmite la distanțe mari imaginea vizuală și sonoră autentică a fenomenului actual.

Revenirea la informațiile stocate poate fi însă organizată în așa fel încît : asimilarea informațiilor să fie dirijată spre cele cu eficiență

formativă pe linia care o dorim ; pasivitatea gîndirii să fie înlăturată și deci antrenate capacitățile intelectuale ; să fie asigurat controlul însușirii informațiilor și efectului lor formativ. Controlul, aspect de mare importanță, nu se realizează în condițiile actuale de folosire a radioului și televiziunii și nici chiar în folosirea la clasă a filmului, a discului și diapozitivelor. Cu alte cuvinte, modernizarea își poate pierde sensul ei real pedagogic, chiar cînd se folosesc mijloace de învățămînt cu totul noi, moderne, dar *orientarea* în folosirea acestora nu este modernă.

În ceea ce privește *metodele de predare* — altă direcție a modernizării — deși noutăți prea multe nu au fost înregistrate, *modernul* este imprimat, mai evident decît în celelalte direcții de o orientare teoretică mai corespunzătoare contemporaneității, atît în ce privește unele metode vechi, cît și (evident) în ce privește cele noi. Această situație se întîlnește în teorie, unde cei care se ocupă direct de cercetarea problemelor sînt pedagogi și psihologi. În practică — atunci cînd ele au ajuns — se întîmplă, ca și în direcțiile analizate mai sus, să nu existe o bună orientare.

Ca metode noi sau ca metode mai vechi, dar care au căpătat accente noi în legătură cu cerințele formative, amintim aici : algoritmizarea [12], problematizarea [13], modelarea [14], și (după convingerea noastră nu este o simplă metodă), instruirea programată. Nu vom face aici analiza acestor metode. Remarcăm faptul că și în problema metodelor nu se poate considera modernă acea metodă care aduce un plus de eficiență numai în ceea ce privește cantitatea de informație asimilată. Uneori, instruirea programată este apreciată numai prin această prismă. Se întîmplă astfel pentru că se rămîne la cunoașterea primelor ei forme de realizare, bazate pe teoria psihologică a lui Skinner, fără să se adîncească bazele ei teoretice în legătură cu alte modalități de interpretare a procesului de învățămînt impuse, îndeosebi, de pedagogia cibernetică.

---

[12] În problemele folosirii algoritmilor în procesul de învățămînt vezi, îndeosebi : L. N. Landa, *Înarmarea elevilor cu metode raționale de gîndire și problema algoritmilor*, „Analele Româno-Sovietice — Seria Pedagogie-Psihologie", nr. 1/1961 ; N. L. Landa, *Algoritmizarea în instrucție*, Ed. Prosvescenîie, 1966. Vezi și V. Bunescu, E. Csengeri, *Studiul organizării cunoștințelor la botanică (clasa a V-a) și al metodelor de predare în vederea învățării programate* — în *Studii de didactică experimentală* — Editura didactică și pedagogică, 1965.

[13] Pentru studierea acestei probleme s-a cercetat la Institutul de științe pedagogice valoarea problematizării în predarea fizicii. În acest sens, vezi studiul, E. Constantinescu, M. Gall : *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică la clasa a VI-a*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967.

[14] În țara noastră, B. Zörgö, are numeroase cercetări în acest domeniu. Vezi în acest sens : B. Zörgö, *Rolul acțiunilor cu modele obiectuale în formarea gîndirii matematice a școlarului mic*, în „Creativitate, modele, programare" — sub red. prof. Alex. Roșca, Editura științifică, 1967. Vezi și E. Fischbein, N. Banga, I. Popescu, I. Rădulescu, E. Țurcanu, E. Zamfir, *Rolul modelelor în însușirea noțiunilor la electricitate de către elevi*, „Revista de psihologie", nr. 3/1963.

În această lumină, ca și la L. N. Landa, în cercetările din Institutul de științe pedagogice se analizează programarea și valoarea formativă a algoritmilor*, iar pornind de la unele categorii și teze elaborate de L. Couffignal se adîncește analiza procesului de învățămînt pe baza teoriei informației. Mergîndu-se pe aceste direcții au fost scoase la iveală posibilități formative noi ale programării, introducîndu-se formarea *paternilor* ca rezultat al unei multilaterale și profunde activități intelectuale [15]. De asemenea, pornind de la Susan Mayer Markle, [16] s-a analizat valoarea și funcția didactică a diferitelor tipuri de secvențe (pași) în variatele forme de programare, ceea ce de asemenea însemnează o aprofundare a instruirii programate pe linia posibilităților ei formative.

Mai puțin dezvoltate în cercetările de programare, dar avînd mare amploare în cercetările experimentale psihologice și psiho-pedagogice din țara noastră (B. Zörgö îndeosebi) sînt modelarea și problematizarea. Axate fie pe realizarea în practică a unor teorii ale învățării (la B. Zörgö aplicarea teoriei acțiunilor mintale), fie pe baza analizei cibernetice (Gh. Zapan), cercetările recomandă modelele pentru valoarea lor formativă.

La L. B. Itelson [17], dar și în cercetările din Institutul de științe pedagogice (Emilia Constantinescu) modelul matematic poate deveni un instrument de stimulare a abstractizării. Modelele legate de învățămînt nu privesc numai procesul predării și asimilării, cum se întîmplă cu „modelul învățării" pe care se bazează instruirea programată, ci ele privesc chiar organizarea, sistemul de învățămînt sau procesul educațional în ansamblul vieții sociale [18].

Metoda problematizării, cercetată și în studiile amintite, începe să fie mai profund elucidată, mai ales în ce privește procedeele de dez-

---

* La L. N. Landa, algoritmul este un model pentru un anumit tip de învățare, la B. Zörgö — de exemplu — modelul este un obiect practic de lucru, care exprimă mai direct relații greu de sesizat.

[15] Vezi în acest sens *La pédagogie cybernétique* din *La cybernétique et la pédagogie cybernétique*, Paris, 1965, nr. 1 și *La cybernétique et la pédagogie cybernétique*, „Europe", mai-juin, 1965.

[16] Mayer Markle Susan, *Good Frances and Bod: A Grammer of Frame Writting, (Cadre bune și rele: un îndreptar de elaborare a cadrelor)*, New York — London, Dydney, John Vilej — 1964, traducere la Institutul de științe pedagogice

[17] L. B. Itelson, *Metodele matematice și cibernetice în pedagogie*, Ed. Prosvesceníie, Moscova, 1964.

[18] În *Modelele praxiologice și acțiunea educațională* pornind îndeosebi de la modelele praxiologice ale lui Henrik Greniewski, P. Apostol încearcă prezentarea într-un model abstract a fenomenului educațional în ansamblul său — Vezi „Revista de pedagogie", nr. 12/1966.

Dacă Greniewski modelează fără matematică, sînt și încercări de a modela elaborarea planurilor și programelor. În acest sens amintim aici preocupările prof. Ed. Nicolau, vezi: *Programarea cibernetică în învățămîntul superior*, „Revista învățămîntului superior", nr. 4/1967.

voltare a gîndirii, pornindu-se de la studiile întreprinse de J. Bruner,[19] J. Linhardt[20], Zbigniew Pietrașinski[21], Alexandru Roșca[22].

Se poate reține deci că în școala noastră modernizarea învățămîntului este legată de rezolvarea contradicției dintre cantitatea de informație mereu crescîndă și posibilitatea de asimilare relativ stabilă a elevului și studentului. Această contradicție din planul cantității se poate rezolva numai pe planul calității și anume prin accentuarea laturii formative. Rezultă de asemenea că atît acțiunile privind sistemul de învățămînt, conținutul învățămîntului, cît și cele privind tehnicile și metodele de predare sînt moderne prin orientarea spre realizarea dezideratului major al timpurilor noastre : *formarea capacităților intelectuale și morale cerute de epoca noastră, în cadrul acestor capacități creativitatea gîndirii, bazată pe flexibilitate și fluiditate, fiind de maximă importanță.*

Cu alte cuvinte, modernizarea învățămîntului nu se înfăptuiește prin acțiuni izolate, pe una sau alta din direcțiile amintite, sau prin însumarea matematică a acestor acțiuni fără orientarea spre *formarea omului cu trăsături cerute de contemporaneitate.* Modernizarea înseamnă pentru noi : *pe linia organizării învățămîntului :* elaborarea acelui sistem de învățămînt care, prelungind durata școlarității pentru întregul popor, să asigure pregătirea tineretului în așa fel, încît să se valorifice potențele fiecărui elev la nivelul unui randament maxim ; *pe linia conținutului învățămîntului :* alegerea acelor discipline științifice impuse de cuceririle științei și tehnicii ; stabilirea acelor capitole care reflectă noile cuceriri, nevoile actuale și de perspectivă ale construcției socialiste — toate aceste cunoștințe sistematizate și organizate în vederea dezvoltării capacităților intelectuale și morale cerute de contemporaneitate, a valorificării aptitudinilor și talentelor ; *pe linia tehnicilor și metodelor de predare :* introducerea acelora care înlătură egalizarea modului de predare și asigură formarea unor deprinderi de muncă intelectuală independentă, dezvoltarea creativității gîndirii.

Mai trebuie reținut un fapt : noi considerăm că modernizarea nu este o acțiune care se realizează „cu mîinile goale". *Modernizarea este o soluție calitativă, pe baza unor acumulări de veacuri care au avut loc pe planul pedagogiei teoretice și practice ;* ea înseamnă răspuns la comanda socială, iar pentru noi această comandă înseamnă a educa creativitatea și moralitatea specifice societății noastre.

---

[19] J. Bruner, *Procesul de învățămînt*, traducere din limba rusă la Institutul de științe pedagogice.

[20] J. Linhardt, *Probleme psihologice ale teoriei învățării*, Editura Academiei cehoslovace de științe, Praga, 1965, traducere la Institutul de științe pedagogice.

[21] Z. Pietrașinski, *Psihologia gîndirii corecte*, Societatea cehoslovacă pentru răspîndirea cunoștințelor politice și științifice — Orbis, Praga, 1965, traducere la Institutul de științe pedagogice.

[22] Alex. Roșca, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii, Creativitatea gîndirii în grup*, în vol. *Creativitate, modele, programare*, sub red. prof. Al. Roșca, Editura științifică, București, 1967.

ШКОЛА В ПОЛНОМ ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ

(Р е з ю м е)

Автор исходит из положения, что в наше время социалистических и научно-технических революций особенно растет несоответствие между объемом сведений и способностью их устойчивого усвоения учащимися. Школа является современной в той мере, в какой она содействует сокращению этого несоответствия и она может осуществить эту задачу, если развивает в особенности формативное образование. В современных условиях развивать формативное образование означает в первую очередь воспитывать творческое мышление основанное на гибкости и плавности, на моральных качествах, характеризующихся главным образом большим постоянством.

Мероприятие проводимое школой в целях модернизации является сложным и оно проводится в нескольких планах: **реорганизация учебного процесса** для того, чтобы движение проводилось по вертикали и горизонтали; **организация содержания образования** для того чтобы учебные планы, программы и учебники отражали научно-технические достижения, а методы обучения были бы более формаривными; **обновление форм организации** учебного процесса для того чтобы воспитывать самостоятельность и, конечно, **введение аудио-визуальных средств**, все это в сопровождении постоянного улушения подготовки и совершенствования преподавательских кадров.

L'ÉCOLE EN PLEIN ESSOR DE MODERNISATION

(R é s u m é)

L'auteur prend comme point de départ la constatation que dans l'époque contemporaine des révolutions socialistes et technico-scientifiques, il y a un décalage de plus en plus grand entre la quantité d'informations socialement élaborées et les capacités d'assimilation des élèves qui ont un caractère relativement stable. L'enseignement est moderne dans la mesure où il contribue à amoindrir ce décalage et cette tâche ne saurait être accomplie que si l'enseignement devient de plus en plus formatif. De nos jours, développer un enseignement formatif c'est d'abord developper la pensée créatrice fondée sur la flexibilité et la fluidité ainsi que sur des qualités caractérisées par l'esprit de suite.

L'action entreprise par les écoles en vue de la modernisation a un caractère complexe et se déroule sur plusieurs plans : *la réorganisation du système de l'enseignement*, afin d'assurer la circulation des valeurs ; *la réorganisation du contenu de l'enseignement*, afin que les plans d'enseignement, les programmes et les manuels reflètent les conquêtes récentes scientifiques et techniques et que les méthodes d'enseignement aient un caractère plus formatif ; *le renouvellement de* l'organisation du processus d'enseignement, afin de développer l'indépendance, et à coup sûr *l'introduction des moyens audiovisuels* : il est à souhaiter que tous ces aspects soient accompagnés par une amélioration ininterrompue de la formation des enseignants et de leur perfectionnement.

OUR SCHOOL IN THE FULL SWING OF MODERNIZATION

(A b s t r a c t)

The author starts form the assumption that in the contemporary epoch, of socialist and scientific-technical revolution, the discrepancy between the amount of information produced by society and the

limited capacities of learning of the pupils is constantly growing. The school is modern in the degree in which it contributes to the lessening of this discrepancy and it can fulfil this task especially by a formative education. Under the present condition, to develop a formative education means firstly to educate the creativity of thinking based on flexibility and fluidity and also the moral qualities characterized especially by more constancy.

The action of modernizing carried on by school is complex and comprises three levels : *the reorganization of the system of education*, in order to assure a circulation of values horizontally and vertically ; *the organization of the content of education*, in order that the curricula, syllabuses and handbooks reflect the scientific-tehnical achievements, and the teaching methods be more formative ; *the renew of the forms of organization* of the teaching process to educate the independence of thinking and, of course, the use of audio-visual aids, all these things accompanied by a continuous improvement in the training and perfecting the teaching staff.

Experienţă şi experiment în cercetarea pedagogică

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU
Institutul de ştiinţe pedagogice

O problemă mult discutată, uneori în contradictoriu, este aceea a relaţiei dintre experienţă şi experiment în cercetarea ştiinţifică. Ea s-a impus atenţiei prin dezvoltarea impetuoasă a cercetării, prin creşterea numărului unităţilor de cercetare, precum şi prin încadrarea în acest sector de activitate a tinerilor absolvenţi de facultăţi. Discuţia, cu consecinţe metodologice evidente, se poartă fie de pe poziţia fetişizării experimentului, fie de pe aceea a supraevaluării experienţei personale, „ca totalitate a cunoştinţelor pe care oamenii le dobîndesc în mod nemijlocit despre realitatea înconjurătoare în procesul practicii social-istorice, al interacţiunii materiale dintre om şi lumea exterioară" [1]. Am ales punctele extreme, ele reprezentînd polii problemei, limitele punctelor de vedere angajate în discuţie.

Experienţa se consolidează şi creşte în raport direct cu nivelul de cultură şi de educaţie al purtătorului ei. În acest sens, consideraţiile lui Landsheere [2] despre rolul educaţiei în dezvoltarea stadială a culturii le apreciem ca pline de sugestii. Educaţia (în sensul ei modern instrucţie formativă) iniţiază tînăra generaţie în cultura înaintaşilor, avînd prin aceasta un caracter conservator, convergent. Tînăra generaţie, la rîndul ei, prin contribuţii proprii, transformă cultura tradiţională într-una nouă, cu un pronunţat caracter progresist, divergent. Educaţia este astfel, în parte, expresia culturii actuale, în parte a celei a trecutului. Ea asigură integrarea în cultura actuală („convergenţă"), la cultura trecutului („retrogradă") şi pregăteşte apariţia unei noi culturi tinere. Deşi nu sîntem în totalitate de acord cu caracterul retrograd al culturii tre-

[1] *Dicţionarul enciclopedic român*, vol. II, Editura politică, Bucureşti, 1964, p. 324.

[2] G. de Landsheere, *Éducation comparée et dynamique culturelle*, în „Repère", nr. 3/1962, p. 64—79.

cutului (preferăm să o considerăm, sub aspectul ei contingent, istoric depășită), reținem totuși ideea că evoluția stadială a culturii determină conținutul experienței. În domeniul învățămîntului, experiența se impune prin caracterul ei diferențiat. Consider că putem vorbi în mod îndreptățit de o experiență *a obiectului de învățămînt*, limitată, lipsită de perspectiva întregului, de o alta *a clasei*, evidentă de pe poziția profesorului diriginte. La nivelul directorului înregistrăm o *experiență a școlii*, complexă, consolidată pe planurile administrativ-organizatorice și instructiv-educative ale procesului de învățămînt. Experiența *rețelei școlare* aparține inspectorilor de învățămînt, *cea a politicii școlare* aparține lucrătorilor din organele centrale ale aparatului de stat. Nu e indiferent de pe poziția cărei experiențe din cele citate îți faci debutul în cercetarea științifică. Natura experienței anterioare poate constitui un element preferențial în abordarea unor cercetări de didactică (experiența obiectului), de educație (experiența clasei), de planificare școlară, eficiență social-economică (experiența școlii, experiența rețelei școlare) etc.

Nu orice experiență personală devine însă utilă cercetării științifice. Depinde de condițiile cultural-educative și profesionale în care ea a fost acumulată, de caracterul ei progresist sau retrograd. În practica școlară mai întîlnim încă exemple de experiență împietrită la un moment depășit al dezvoltării ei, ai cărei purtători, victime ale rutinei și comodității, s-au plafonat iremediabil. Pe fondul experienței sărace, statice, absolutizate, cercetarea științifică nu se poate consolida.

Experimentul reprezintă un procedeu de cercetare modern, de o vîrstă respectabilă însă, care constă în reproducerea artificială sau în modificarea premeditată a unui fenomen natural, cu scopul observării lui în condițiile speciale create de cercetător. Experimentul care, după Claude Bernard, constituie un mijloc de a supune raționamentele noastre controlului faptelor presupune desprinderea lucrurilor din contextul natural și producerea lor în condiții speciale, posibilitatea intervenției cercetătorului în desfășurarea proceselor studiate și a repetării lor la nevoie.

Lansarea de chestionare, tabele statistice, cercetarea produselor activității elevilor și alte metode pe care o anumită practică științifică în pedagogie le-a consacrat, nu pot fi identificate cu experimentul. Cu ajutorul lor înregistrăm o realitate nemodificată, ca rezultat al unor fapte de observație. Ele pot constitui însă, prin datele pe care ni le furnizează, temei pentru o intervenție experimentală în desfășurarea anumitor procese.

Experimentul, în organizarea lui, pretinde experiență profesională și pregătire științifică. El devine însă și un abundent izvor de experiență științifică, chiar dacă traversăm prin mijlocirea lui „un labirint de erori și corective" (S. Pacaud), sau poate tocmai de aceea. „Labirintul" lui Pacaud, căruia i-am spune „continua căutare a celei mai bune soluții", îl parcurg în mod inevitabil toți acei care fac știință, nu însă de fiecare dată. În raport cu experiența practică și cu cea de cercetare, putem evita „erorile", limitîndu-ne numai la „corective".

Dacă experiența este uneori acuzată de pragmatism, experimentul la rîndu-i este acuzat de o denaturare a realității. Psihologul american

A. Chapanis[3] acuză experimentul de laborator pentru faptul că reprezintă numai niște modele rudimentare și aproximative ale situațiilor din viața reală. Din toate variabilele independente posibile care influențează asupra comportării în situațiile practice experimentatorul reține numai cîteva, nu totdeauna pe cele mai semnificative. Introduse în laborator, variabilele se modifică, fenomenele descoperite pot să aibă o importanță practică neînsemnată. Variabilele dependente la rîndul lor au un caracter convențional, ele sînt alese arareori după criteriul utilității lor pentru vreo situație practică. Chapanis atrage atenția asupra necesității de a se extinde rezultatele experimentelor de laborator la soluționarea problemelor practice în modul cel mai precaut. Deși considerațiile lui Chapanis se referă la un alt domeniu de cercetare, ele pot fi reținute, în limitele și cu rezervele care se impun și pentru cercetarea pedagogică.

Legăturile logice dintre fenomene se dezvăluie în procesul practicii. Experimentul reprezintă în acest sens una dintre sferele practicii umane în care justețea tezelor teoretice este supusă verificării, confirmării.

În trecut, cercetarea științifică era considerată ca un domeniu rezervat tîmplelor cărunte ; astăzi, au acces la ea toate vîrstele. În institute și în colective de cercetare au fost încadrați și vor fi din ce în ce mai mulți tineri lipsiți de experiența muncii, la începutul însușirii tehnicii experimentale. Ne referim la două categorii de tineri : la tinerii absolvenți de facultăți și la cadrele tinere în cercetare, recrutate prin concurs, cu stagiu în producție, cu o experiență uneori de un volum considerabil. Încadrarea tinerilor în cercetarea pedagogică îi asigură acesteia perspectivă în timp. Lipsa lor de experiență didactică o vedem ameliorată prin unele măsuri și anume : a) întocmirea unui program de „practică pedagogică" la obiecte de învățămînt pe care se profilează specialitatea tînărului cercetător sau tematica cercetării pe care o va aborda ; b) trimiterea tinerilor cercetători repartizați prin comisia guvernamentală la un stagiu de 3 ani la catedre (cu revenirea în institut în perioada vacanțelor școlare), timp după care își vor ocupa locul de muncă în cercetare ; c) introducerea practicii pedagogice în cercetare pentru acei studenți care manifestă interes și aptitudini deosebite pentru acest domeniu de activitate, în care presupunem că vor fi repartizați la absolvire. Fără preocupări de acest gen — propunerile noastre pot fi îmbunătățite, altele pot să li se adauge, însă necesitatea experienței de producție a cercetătorilor nu poate fi contestată — dezvoltarea tinerilor cercetători va fi unilaterală (teoretică), munca lor, practic, ineficientă. Insuficiențele și carențele în ceea ce privește experiența lor metodologică, precum și a celor încadrați de la catedre poate fi ameliorată și prin distribuirea acestora în echipe de cercetare alături de cercetători experimentați, care-i vor îndruma, printr-o documentare bine orientată și prin sprijinul nemijlocit acordat lor de către conducătorul științific și de toți colegii de echipă.

[3] A. Chapanis, *The Relevance of Laboratory Studies to Practical Situations*, în „Ergonomies", 1967, vol. 10, op. 5, p. 557—577.

Conducătorul științific are un rol important în acumularea experienței de cercetare, în însușirea tehnicilor experimentale. El este acela care transmite experiența sa (teoretică și practică) celor mai tineri pe care-i îndrumează (crește). Conducătorul științific trebuie să gîndească alături de colectivul (cercetătorul) pe care-l conduce, să urmeze îndeaproape întregul itinerar al cercetării, să intervină sugestiv în toate etapele desfășurării ei. Rolul conducătorului științific nu este acela de a impune puncte de vedere de pe poziția administrativă pe care eventual o ocupă sau de pe aceea a vîrstei. Subordonarea în cercetarea științifică trebuie impusă prin valoarea științifică obiectivă a colaboratorilor, ea este rezultatul adevărurilor care se cer a fi luate în considerare. Raporturile funcționărești nu-și au locul în munca științifică, ele paralizează inițiativele, frînează dezvoltarea celor tineri, pentru aceasta este necesar însă ca cei care dețin experiență și responsabilități să dea primii exemple de receptivitate față de nou, față de adevăr, să pună în dezbatere probleme de interes colectiv, să sprijine opiniile personale, să le orienteze spre o documentare științifică adecvată. Aceasta nu înseamnă însă că dizolvăm disciplina administrativă în institutele de cercetări sau în colectiv. Dimpotrivă îi asigurăm un suport solid, obiectiv, statornic.

Asemenea condiții de acumulare a experienței se pot realiza numai între parteneri care se cunosc bine. Conducătorul științific trebuie să descifreze cît mai aproape de adevăr profilul moral-intelectual al celui pe care-l îndrumează, pentru a putea stabili modalitățile cele mai propice de transmitere și de asimilare a experienței. Ramon I. Cajal extinde cunoașterea pînă la amănunte de ordin personal, familial, care uneori pot crea un handicap în munca cercetătorului. În această ordine de idei le socotim încă actuale, deși nu exhaustive și apodictice, considerațiile mai vechi (1956) ale lui Pacaud[4] în legătură cu tipurile de cercetători. Tipologia lui la care ne referim vine să ne atragă atenția asupra faptului că experiența este calitativ determinată atît de condițiile obiective, organizatorice, cît și de cele (mai ales) de structură psihică ale cercetătorului.

O primă categorie de cercetători iau ca punct de plecare exclusiv cunoștințele lor, părerile personale, a căror confirmare o caută cu orice preț în practică, orbi la tot ceea ce aduce nou observarea realității sau cercetarea experimentală. Ei depun eforturi să toarne realitatea în scene preconcepute, definitive. Pentru asemenea cercetători experiența proprie este infailibilă, suficientă, pentru a trage concluzii asupra unei realități pe care nu știu să o interogheze („interroger la réalité").

Aparțin celei de-a doua categorii cercetătorii în goană după complicații. Ei confundă complexitatea tehnicii experimentale cu cea a fenomenului de studiat, ar vrea să cuprindă toată realitatea dintr-o dată. Cercetătorii din această categorie creează astfel de complicații în cercetare, încît nu mai sînt în stare să delimiteze esențialul de neesențial, constantele de variabile. Ei recurg la experiment pentru a descoperi în

[4] S. Pacaud, *Quelques réflexions sur la formation des chercheurs*, în „Bulletin de psychologie", 12, decembre, Paris, 1956.

imaginea fenomenului modelul lui conceptual. Deoarece imaginea obținută e mai săracă decît modelul, asemenea cercetători impietează asupra experimentului care nu-i satisface.

Tipul naturalistului observă și înregistrează totul cu meticulozitate, cu tendința avară de a acorda tuturor fenomenelor o importanță egală. De pe această poziție, cercetătorul „naturalist" acumulează date pe care nu le subordonează în legăturile lor dialectice. Luînd lucrurile așa cum i se prezintă, naturalistul devine un adversar al ipotezelor și deci al experimentului.

„Fizicianul" observă faptele, elaborează ipoteza și organizează experimente în vederea verificării ei.

Cele patru categorii de cercetători nu reprezintă prin calitățile și prin trăsăturile lor negative altceva decît motivații ale atitudinii față de experiență și experiment. Intervenția actului educațional poate transforma elementele negative în calitate. Astfel, cercetătorul din prima categorie trebuie îndrumat să descopere în mod obiectiv realitatea, cu care să se angajeze într-un dialog eliberat de idei fixe ; analiza experimentală constituie factorul de corecție al celui de-al doilea tip ; naturalistul trebuie împins spre îndrăzneală, spre formularea de ipoteze prospective, spre analiză.

Munca în echipă reprezintă o formă de activitate frecventă, datorită caracterului complex, uneori interdisciplinar, al cercetărilor. Insuficient organizată însă, cu sarcini inechitabil distribuite, munca în echipă poate deveni sursă de supraîncărcare pentru unii, posibilitate de evaziune pentru alții. Se mai întîlnesc încă situații cînd cercetători cuprinși în colective de autori ai unor lucrări structurate pe capitole tematice nu sînt în stare să-și delimiteze precis contribuția, sau alții care, în afară de participarea în colective, nu s-au făcut remarcați prin semnături pe lucrări proprii.

Rezultă din considerațiile de pînă acum că experiența personală și experimentul reprezintă elemente necesare, deopotrivă, în cercetarea științifică modernă. Ele se sprijină reciproc, negarea unuia îl prejudiciază pe celălalt. Nu toate cercetările presupun însă cu necesitate experimentul (ca factor predominant). Uneori, experiența cercetătorului, rezultat al unei culturi asimilate în practica socială, se situează pe prim plan, ea îl poate duce la rezultat. Alteori, însă, numai experimentul poate oferi sprijin pe drumul spre adevăr. Depinde și de tipul de cercetare pe care-l abordăm.

Dacă am făcut referiri la condițiile psihologice și la cele morale, fără de care experiența nu se constituie ca o categorie științifică, nu putem omite condițiile materiale în lipsa cărora experimentele nu se pot organiza. Condițiile materiale ale experimentului asigură valorificarea experienței și îmbogățirea ei sau le prejudiciază atunci cînd nu sînt satisfăcute. Știința nu poate progresa fără laboratoare de cercetare. Școlile în care se organizează experimente — principalele laboratoare ale cercetării pedagogice — trebuie să întrunească cele mai bune condiții materiale și morale pentru o activitate eficientă pe ambele ei laturi : aceea a procesului de învățămînt și a cercetării științifice. Se impune totodată și organizarea de laboratoare propriu-zise, însușirea disciplinei de laborator și a tehnicilor respective. Direcțiile de dezvoltare a

cercetării pedagogice promovate în Institutul de științe pedagogice duc la organizarea laboratoarelor de ergonomie, de orientare școlară și profesională, de investigații, diagnostic și terapie psiho-medicală. Ele se vor adăuga laboratorului dirigintelui și vor veni în întîmpinarea cercetărilor aplicative și de dezvoltare care cunosc în ultimul timp o largă audiență în rîndurile cadrelor didactice.

O atitudine lucidă, echilibrată, față de experiență și experiment relevă în practică interes pentru creșterea și pentru promovarea tinerelor cadre de cercetători sau a celor de curînd intrați în munca de cercetare, pentru a-și forma o experiență în mod selectiv și a-și însuși tehnici experimentale moderne, prospective.

ОПЫТ И ЭКСПЕРИМЕНТ В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

(Резюме)

Автор излагает диалектику связей между личным опытом и экспериментом, причем оба рассматриваются как средства осуществления педагогического исследования. Исходя из положения, что опыт в образовании дифференцированный, автор напоминает различные типы личного опыта: предметы обучения, класса, школы, школьной сети и школьной политики в связи с различными профессиональными уровнями работников просвещения.

Эксперимент не только основывается на предыдущем опыте научного работника, но он также становится обильным источником опыта. Морально-психологический облик научного работника влияет на ход исследования и на заключения.

Согласованность между опытом и экспериментом облегчает включение в педагогические исследования выпускников факультетов, получивших направление в этот важный сектор деятельности.

Материальные условия эксперимента обеспечивают квалификацию опыта и его обоснование, или же вредят ему, когда эти условия неудовлетворительны.

EXPÉRIENCE ET EXPÉRIMENTATION DANS LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

L'auteur traite de la dialectique des relations entre l'expérience personnelle et l'expérimentation, les deux interprétées en tant que modalités de réalisation de la recherche pédagogique. Prenant comme point de départ le fait que l'expérience dans le plan de l'enseignement est différenciée, l'auteur rappelle les différents types d'expérience personnelle, à savoir : de l'objet à enseignner, de la classe, de l'école, du réseau scolaire et de la politique scolaire, par rapport aux différents niveaux professionnels des enseignants.

L'expérimentation s'appuie sur l'expérience antérieure du chercheur mais devient à son tour une source riche d'expérience. Le profil psychologique et moral du chercheur exerce une influence sur le déroulement de la recherche ainsi que sur les conclusions qui s'en détachent.

Le rapport d'entre l'expérience et l'expérimentation rend possible la répartition des jeunes diplômés des Universités dans cet important secteur d'activité qui est la recherche pédagogique.

Les conditions matérielles de l'expérimentation assurent la qualification de l'expérience ou l'endommagent și elles ne sont pas satisfaites.

EXPERIENCE AND EXPERIMENT IN THE SCIENTIFIC INVESTIGATION

(Abstract)

The author studies the dialectics of relations between the personal experience and experiment, both seen as means of achieving the educational research. Starting from the fact that the teaching experience is different, the author mentions different types of individual experience : of the teaching subject, of the class, of school, of school system and of school policy, regarding different professional levels of the educationists.

The experiment does not only rely on the previous experience but also becomes in itself a rich source of experience. The psycological-ethical character of the research worker influences the conduct of the research and the conclusions which are going to be drawn.

The agreement between experience and experiment makes it easier to enroll the newly graduates in the pedagogical research.

The material conditions of the experiment ensure the quality of experience and its suport or, in case they are not fulfilled, they are detrimental to them.

Ştiinţele sociale, factor de bază în formarea concepţiei materialiste despre lume la elevi

Conf. univ. dr. V. NICHITA
Conf. univ. V. ŞTEFĂNOIU

Parte integrantă a vastei opere de dezvoltare şi perfecţionare multilaterală a noii orînduiri socialiste, învăţămîntul din ţara noastră se afirmă în anul celei de-a XXV-a aniversări a eliberării patriei, ca un important factor de potenţare a forţelor creatoare ale poporului, de îmbogăţire a vieţii spirituale a maselor, de pregătire pentru viaţă a tinerelor generaţii. A cunoscut o largă dezvoltare şcoala de cultură generală şi învăţămîntul liceal. A sporit durata şcolarizării. În prezent, indicele de şcolarizare a populaţiei în vîrstă de 7-19 ani din România este aproape egal cu cel înregistrat în Japonia, S.U.A. şi Canada şi superior celui din ţările vest-europene. Numărul studenţilor la 10 mii de locuitori este de 75, faţă de 17 în 1938.

La formarea şi educarea tinerei generaţii concură întreg ansamblul relaţiilor sociale ce caracterizează societatea socialistă în etapa actuală, totalitatea condiţiilor create pentru înflorirea personalităţii umane. Răspunderi deosebite revin şcolii. Şcoala reprezintă principalul factor de educaţie a tinerei generaţii, de ridicare a nivelului de cultură al întregului popor. Exigenţele majore — imediate şi de perspectivă — pe care societatea noastră socialistă le ridică în faţa şcolii îşi găsesc întruchiparea în politica Partidului Comunist Român şi a statului nostru de dezvoltare a învăţămîntului. Directivele Comitetului Central al partidului privind învăţămîntul, cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la Conferinţa naţională a cadrelor didactice, Expunerea la Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968, Legea învăţămîntului, Legea cu privire la Statutul personalului didactic, precum şi Tezele C.C. al P.C.R. pentru Congresul al X-lea al partidului şi Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. privind planul cincinal pe anii 1971—

1975 şi liniile directoare ale dezvoltării economiei naţionale pe perioada 1976—1980 reprezintă documente programatice menite să ridice pe noi trepte şcoala României socialiste. Perfecţionarea conţinutului, structurii şi organizării învăţămîntului în concordanţă cu cerinţele ţării şi progresele cunoaşterii contemporane constituie o preocupare centrală a întregii noastre societăţi. Tezele C.C. al P.C.R. pentru Congresul al X-lea subliniază : „Şcoala, învăţămîntul de toate gradele, care vor cunoaşte o puternică dezvoltare pe baza Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român, vor îndeplini de asemenea şi în viitor un rol de cea mai mare însemnătate în ridicarea gradului de civilizaţie şi cultură al întregului nostru popor".

Obiectivul fundamental pe care partidul, statul, întreaga noastră societate socialistă îl pun în faţa şcolii îl constituie sarcina de a forma tînăra generaţie astfel, încît aceasta să se ridice la nivelul cunoaşterii ştiinţifice din zilele noastre, să poată stăpîni cu competenţă cunoştinţele pe care le solicită progresul rapid al economiei şi culturii şi, totodată, să deţină o cultură filozofică şi umanistă trainică, să-şi însuşească concepţia materialist-dialectică despre lume şi societate, principiile politicii interne şi internaţionale ale partidului şi statului nostru. Acest obiectiv se impune prin însuşi faptul că oamenii chemaţi să înfăptuiască programul înaintării pe calea desăvîrşirii construcţiei socialiste spre comunism trebuie să ţină pasul cu marile cuceriri contemporane ale ştiinţei, să înţeleagă esenţa proceselor şi fenomenelor pe care le cunoaşte omenirea, să pătrundă natura relaţiilor sociale în care îşi desfăşoară activitatea, să fie personalităţi capabile de iniţiativă şi activitate creatoare pentru cauza socialismului, pentru realizarea politicii partidului.

Experienţa arată că realizarea cu maximă eficienţă a acestui obiectiv se poate dobîndi numai prin acţiunea coordonată şi competentă a tuturor disciplinelor de învăţămînt, a tuturor cadrelor didactice, a tuturor factorilor care concură la formarea noilor generaţii. Educaţia comunistă nu poate fi înţeleasă în mod simplist, nefiind atributul doar al unor discipline prevăzute în planurile de învăţămînt. Nivelul la care a ajuns cunoaşterea umană, cerinţele construirii civilizaţiei comuniste pe pămîntul patriei noastre solicită imperios ca la formarea trăsăturilor intelectuale şi moral-politice ale schimbului de mîine să-şi aducă contribuţia, şcoala în întregul ei. În acest sens capătă o însemnătate cu totul deosebită indicaţiile cuprinse în Directivele Comitetului Central al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului de toate gradele, după care perfecţionarea educaţiei elevilor urmează să se realizeze în primul rînd, prin creşterea caracterului formativ, a valorii educative a procesului de învăţămînt ; fiecare disciplină trebuie să aducă o contribuţie specifică la dezvoltarea gîndirii, la educaţia elevilor.

Tezele C.C. al P.C.R. pentru Congresul al X-lea al partidului subliniază : „În orînduirea noastră ideologia dominantă este ideologia clasei muncitoare, concepţia ei despre lume şi viaţă — materialismul dialectic şi istoric. Această ideologie trebuie să stea la baza întregii activităţi spirituale desfăşurate de toţi factorii de stat, sociali şi obşteşti — şcoala, instituţiile de cultură, ştiinţă şi artă, mijloacele de informare în masă". Înarmarea elevilor cu temeinice cunoştinţe filozofice, politice

și civice reprezintă o cerință fundamentală a întregului nostru învățămînt. La îmbunătățirea conținutului ideologic al procesului instructiv-educativ își aduc contribuția lor specifică toate obiectele de învățămînt și în mod deosebit istoria, limba și literatura, filozofia, socialismul științific, economia politică.

Tocmai unor asemenea cerințe i-a răspuns introducerea cu peste 10 ani în urmă în planul de învățămînt al liceului, printre obiectele de studiu, a marxism-leninismului : economia politică, filozofia și socialismul științific, precum și în planul de învățămînt al școlilor profesionale, a cunoștințelor politice. Însușirea cunoștințelor pe care le implică aceste discipline, prevăzute de programele de învățămînt, răspunde unor cerințe majore legate de formarea concepției științifice despre lume și viață a elevilor, de educarea lor în spiritul moralei comuniste, precum și cerințelor legate de formarea deprinderilor de comportare civilizată în școală, societate, familie. Predarea marxism-leninismului în școală contribuie în același timp, la educarea patriotică și internaționalistă a tineretului nostru școlar, la cunoașterea de către elevi a politicii științifice marxist-leniniste a partidului și statului nostru. O deosebită importanță o are predarea marxism-leninismului pentru formarea culturii generale a tineretului în spiritul cerințelor epocii noastre, caracterizată printre altele de uriașa revoluție științifico-tehnică contemporană, care lărgește conținutul conceptului de cultură generală.

Predarea marxism-leninismului și, în special, a bazei sale teoretice — materialismul dialectic și istoric — permite închegarea într-un sistem unitar a tuturor cunoștințelor acumulate de elevi în timpul școlarității, contribuie la formarea unei concepții unitare materialist-dialectică despre lume și viață. Cunoștințele de istoria filozofiei, materialism dialectic și istoric, socialism științific și economie politică, lărgesc sistemul noțional al elevilor, le dezvoltă orizontul cultural-științific, creîndu-le posibilitatea să aprecieze diferitele fenomene ale lumii contemporane, să înțeleagă esența politicii partidului nostru, contribuind astfel la pregătirea lor pentru viața și activitatea creatoare. Cunoștințele de marxism-leninism, concepția clasei muncitoare, o dată însușită de tineretul școlar, realizează motivația interioară a acțiunii, în cunoștință de cauză, pe linia înfăptuirii marilor obiective ale construirii și desăvîrșirii construcției socialismului în patria noastră.

Eficiența predării marxism-leninismului în liceu este legată în mare măsură de felul în care profesorii reușesc să realizeze corelația dintre cunoștințele acumulate de elevi la celelalte obiecte de învățămînt și categoriile și noțiunile marxism-leninismului. Folosirea cunoștințelor însușite atît la științele naturii, cît și la cele umaniste, folosirea experienței de viață a elevilor contribuie la înțelegerea și la însușirea categoriilor și noțiunilor cu un înalt grad de generalizare cu care elevul operează în cadrul acestor obiecte de învățămînt.

Încercînd să desprindem rezultatele obținute se poate ajunge desigur la concluzia că atît realizările obținute, cît și perspectivele — pe linia îmbunătățirii continue a predării acestor discipline — răspund

sarcinilor puse de partid ştiinţelor sociale şi, în special, predării marxism-leninismului.

Se poate aprecia că, în general, profesorii fac eforturi — de cele mai multe ori încununate de succes — de a realiza o predare ştiinţifică, de a explica elevilor conţinutul noţiunilor de marxism-leninism din fiecare lecţie şi importanţa însuşirii lor pentru înţelegerea diferitelor fenomene, de a lega cunoştinţele obţinute la aceste obiecte de politica ştiinţifică, marxist-leninistă a partidului nostru.

Subliniind notele esenţiale pe care elevii trebuie să şi le însuşească în cadrul lecţiei, profesorii evită, pe de o parte, supraîncărcarea lor, iar, pe de altă parte, îi feresc de înţelegeri simpliste care — de cele mai multe ori — duc, fie la neînţelegere, fie la interpretarea deformată a unor fenomene ale vieţii.

Lecţiile bine concepute şi realizate în clasă, sînt urmărite cu viu interes de către elevi. Vîrsta la care se studiază aceste discipline este sensibilă la marile prefaceri ale lumii contemporane, e vîrsta pasiunii pentru cunoaştere. Elevii aşteaptă o abordare argumentată a problemelor, sînt receptivi la idealurile nobile ale umanismului, libertăţii şi dreptăţii, ale înfloririi patriei socialiste şi ale prieteniei între popoare. Sînt edificatoare în această privinţă numeroase lecţii ţinute la diferitele licee din Capitală şi din alte localităţi, lecţii care au dat răspunsuri competente problemelor legate de teoria cunoaşterii, de dialectica dezvoltării sociale şi de evidenţierea legilor acesteia, problemelor legate de formaţiunea socială şi de periodizarea ştiinţifică a istoriei, problemelor fundamentale ale epocii contemporane şi ale construcţiei socialismului. Ele au prilejuit evidenţierea caracterului creator al politicii P.C.R., contribuţia sa la îmbogăţirea teoriei şi practicii revoluţiei şi construcţiei socialiste.

De un interes deosebit se bucură în rîndul elevilor studierea problemelor de istoria filozofiei şi a gîndirii sociale. Acest lucru este explicabil, dacă ţinem seama că asemenea lecţii le prilejuiesc contactul cu marile momente ale culturii universale, cu operele celor mai mari gînditori, precum şi cu curentele care s-au înfruntat, pregătind din punct de vedere spiritual epoca pe care ei o trăiesc. În această lumină apare cu totul justificată aprecierea din Directivele Comitetului Central privitoare la dezvoltarea învăţămîntului, în care se arăta că în cadrul acţiunii de îmbunătăţire a pregătirii umaniste a tineretului, la obiectul filozofie şi socialism ştiinţific, care se predă în liceu, se va acorda o extindere mai mare problemelor de istoria filozofiei, de istoria ştiinţei şi culturii. Cunoaşterea documentelor de partid permite ancorarea predării în realităţile vieţii contemporane şi ale construcţiei socialiste din ţara noastră. Ea permite educarea cetăţenească a tineretului şcolar, cultivă hotărîrea de a participa la viaţa societăţii noastre, le formează trăsăturile proprii omului nou al societăţii socialiste. Aceasta îi deprinde pe elevi să se comporte civilizat în societate, şcoală, familie.

Un obiectiv principal îl constituie educaţia patriotică şi internaţionalistă a tineretului. La temelia acesteia stau principiile promovate

constant de partid și de stat pentru dezvoltarea relațiilor de colaborare internațională între toate statele, pentru pace, pentru respectarea principiilor independenței și suveranității naționale, ale neamestecului în treburile interne ale altor popoare, ale egalității în drepturi și avantajului reciproc.

O atenție sporită se acordă educației ateiste a tineretului, prin folosirea multiplelor posibilități ale fiecărui obiect de învățămînt pentru formarea concepției științifice despre lume și viață a tineretului școlar. Numai printr-o cunoaștere științifică a tuturor fenomenelor naturale și sociale poate fi evitată înțelegerea denaturată a realității obiective.

Deși îndrumarea metodică, atît din punctul de vedere al materialelor apărute în presă, cît și din punctul de vedere al realizării ei concrete de către organele de învățămînt este insuficientă, avînd în vedere sarcinile noi ce stau azi în fața profesorilor care predau aceste discipline, considerăm totuși că ei reușesc să folosească o multitudine de metode și procedee pentru a spori eficiența predării marxism-leninismului în școală. Se pot observa străduințele profesorilor de a respecta principiile de învățămînt, cu precădere cele privind însușirea activă și conștientă a noțiunilor, succesiunea și accesibilitatea cunoștințelor. Fiecare lecție este bine încadrată în cunoștințele acumulate anterior ale elevilor, deschizînd în același timp calea însușirii unor noi cunoștințe în lecțiile viitoare. Sînt folosite în cadrul lecțiilor materiale didactice confecționate de profesori, uneori cu ajutorul elevilor, se realizează scheme și schițe sintetice la tablă, la începutul sau pe parcursul lecției, sînt folosite cu chibzuință, citate din operele clasicilor marxism-leninismului, din documentele de partid și din literatura beletristică și cea de specialitate. Există de asemenea la majoritatea profesorilor tendința de a crea o opinie a clasei în legătură cu răspunsurile elevilor examinați, în sensul că minusurile din răspunsurile acestora, profesorul cere să fie lămurite de către clasă și numai dacă aceasta nu reușește, atunci intervine el. Această tendință ar trebui să devină o preocupare principală a tuturor profesorilor, determinînd astfel participarea activă a întregii clase la lecție.

În general, se poate aprecia că majoritatea elevilor și-au însușit cunoștințele cerute de programa de învățămînt, au nivelul potrivit cerințelor acesteia și știu să le folosească în explicarea diferitelor aspecte ale politicii interne și externe a partidului și statului nostru. De asemenea, se poate aprecia că elevii doresc să-și însușească noțiunile de marxism-leninism, cei mai mulți dintre ei făcînd aceasta cu plăcere. Considerăm că atragerea elevilor spre însușirea unor asemenea cunoștințe depinde în cea mai mare măsură de munca profesorului, de dragostea și convingerea cu care acesta își desfășoară activitatea în cadrul fiecărei lecții. Considerăm că realizarea unei activități creatoare în cadrul orelor de marxism-leninism — (economie politică, filozofie și socialism științific) stimulează interesul elevilor pentru înțelegerea marilor probleme ale contemporaneității, pentru înțelegerea

politicii științifice, marxist-leniniste a partidului nostru. Realizarea unui asemenea deziderat împlinește în mai mare măsură rolul și scopul predării unor asemenea obiecte de învățămînt în liceu.

* * *

Considerațiile de mai sus — fără pretenția de a epuiza aspectele pozitive ale predării marxism-leninismului în liceu — nu trebuie să neglijeze lipsurile care se mai manifestă în acest domeniu. Principalele lipsuri care se resimt mai frecvent în predarea marxism-leninismului sînt generate de defecțiunile care se mai manifestă în cadrul programelor și manualelor și de insuficienta pregătire pedagogică-metodică a profesorilor. Aceasta ne face să considerăm că principala atenție trebuie îndreptată spre îmbunătățirea programelor și manualelor, precum și spre pregătirea metodică și pedagogică a profesorilor care predau marxism-leninismul.

Una din lipsurile cele mai frecvente este aceea că în munca multora dintre profesori se face simțită tendința de a da în lecție cît mai multe cunoștințe, uneori chiar mai multe decît în manual. S-a acreditat la unii dintre profesori ideea că cu cît lecția este mai bogată în cunoștințe cu atît este mai bună. Aceasta determină tratarea la suprafață a problemelor, neputința înțelegerii lor de către elevi, obișnuindu-i astfel cu o însușire mecanică și nicidecum cu înțelegerea esențialului.

Intensificarea muncii pe linia îndrumării metodice constituie o problemă deosebit de importantă și care se poate realiza atît prin cursuri centrale — un asemenea curs nu s-a mai realizat din 1965 — cît și prin editarea unei metodici sau măcar a unor îndrumări cu caracter metodic. Considerăm de asemenea că un accent mai mare trebuie să se pună pe o înaltă informare științifică, accent justificat, dacă avem în vedere cantitatea uriașă de informații pe care ne-o furnizează știința contemporană. În felul acesta, se poate stabili o proporție judicioasă între pregătirea științifică și cea metodică, fără de care este de neconceput realizarea unor lecții de calitate.

Unele deficiențe decurg și din modul în care profesorii se preocupă să dezvolte la elevi obișnuința de a formula răspunsuri clare, complete și competente. Faptul că uneori se pun prea multe întrebări, unele vizînd răspunsuri simpliste prin *da* sau *nu*, altele fără să vizeze un anume răspuns, duce la formulări nesubstanțiale, greoaie, adesea confuze. Sînt cazuri cînd după fiecare frază sau propoziție elevul așteaptă o altă întrebare, ceea ce pune în discuție problema personalității, a poziției elevului față de temele pe care le dezvoltă.

În sfîrșit, tot o carență de ordin metodic, cu serioase implicații de conținut este aceea că uneori lecțiile unor profesori sînt depășite. Aceștia — este adevărat puțini la număr — se rezumă la cunoștințele lor anterioare despre problemele respective și în cel mai fericit caz la manual. Cum și manualul se „învechește" destul de repede rezultă că asemenea lecții nu cuprind noul, cele mai recente aprecieri ale partidului nostru în legătură cu diferitele fenomene ale politicii interne și ale vieții internaționale.

Sublinierea unora dintre lipsurile ce se mai manifestă în legătură cu predarea marxism-leninismului în liceu nu are menirea să umbrească aspectele pozitive ce decurg din introducerea acestor discipline în planul de învățământ și din predarea lor. Este un fapt pozitiv, de necontestat, aportul acestor obiecte la formarea concepției științifice despre lume și viață a tineretului școlar, la formarea omului nou al societății noastre socialiste.

Măsurile luate în ultima vreme privind îmbunătățirea învățământului de toate gradele, prețioasele indicații date de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Comitetului Central al P.C.R., în *Expunerea făcută la Conferința națională a cadrelor didactice*, privind predarea științelor sociale, vor determina o creștere a calității predării, o sporire a eficienței acesteia, a caracterului formativ al întregului învățământ.

Pentru noi, cei care lucrăm în domeniul științelor sociale nu este suficient să constatăm creșterea rolului științelor sociale, să ne declarăm adeziunea la măsurile preconizate pentru intensificarea activității în acest domeniu. Este necesar să ne considerăm militanți activi ai înfăptuirii politicii partidului, cadre ale frontului ideologic care își aduc contribuția la elucidarea problemelor noi pe care le ridică evoluția socială contemporană, la explicarea fundamentelor științifice ale politicii partidului, la descifrarea și prospectarea tendințelor pe care le evidențiază evoluția diverselor procese sociale, la argumentarea pe această bază a soluțiilor și deciziilor privind dezvoltarea societății noastre socialiste.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ — ВАЖНЫЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Р е з ю м е)

Авторы очерка рассмарривают вкратце преподавание общественных наук в гимназии в особенности марксизм-ленинизма, и их содействие формированию учащейся молодежи, ее подготовке для жизни. Из статьи вытекает забота ответственных партийных и государственных факторов о совершенствовании обучения в гимназии понятиям о марксизм-ленинизме.

Подчеркивается содействия обучения этим дисциплинам в формированеи научного мировоззрения учащихся, в их атеистическом и интернационалистическом воспитании школьной молодежи. Выявляется также интерес цроявляемый учащимися к изучению. вопросов философии, политэкономии и научном социализму, а также необходимость того, чтобы в будущем уделялось больше внимания знаниям по истории философии социологии и т. д.

Часть материала уделяет внимание вопросам методической и общепедагогической подготовки преподавательских кадров, тесной связи между их подготовкой и результатами, которые они получают в классе. Подчеркивается, что большинство учителей имеют хорошую подготовку, получают удовлетворительные результаты. Подчеркивается также, необходимость разработки методики обучения или указаний методического характера.

В своем объеме материал содействует руководству учителей, которые преподают в гимназии общественные науки.

LES SCIENCES SOCIALES EN TANT QUE FACTEUR IMPORTANT POUR LA FORMATION DE LA CONCEPTION MATÉRIALISTE DU MONDE CHEZ LES ÉLÈVES

(Résumé)

Les auteurs se proposent d'analyser brièvement l'enseignement des sciences sociales dans les lycées, les connaissances de marxisme-léninisme en particulier, et la contribution de celles-ci à la formation des jeunes, à leur préparation pour la vie. L'étude met en lumière la préoccupation des dirigeants du parti et de l'État pour le perfectionnement de l'enseignement des notions marxistes-léninistes dans les lycées.

On y souligne la contribution de ces matières d'enseignement à la formation de la conception scientifique du monde et de la vie chez les élèves, à leur éducation athée et civique, à l'éducation patriotique et internationaliste des jeunes. On y met en relief de même l'intérêt que les élèves manifestent pour l'étude des problèmes de philosophie, d'économie politique et de socialisme scientifique et l'on souligne la nécessité d'accorder à l'avenir une plus grande attention à l'enseignement de l'histoire de la philosophie, de la sociologie etc.

Une partie de l'article est reservée aux problèmes de la formation méthodologique et pédagogique des professeurs, de même qu'à la relation étroite qui s'établit entre leur préparation et les résultats qu'ils obtiennent. Tout en soulignant le fait que la plupart des professeurs d'une méthodologie ou d'un guide méthodologique concernant l'enseignement témoignent d'une bonne formation méthodologique et, par conséquent, ils obtinnent de bons résultats, les auteurs recommandent l'élaboration gneent des sciences sociales

Par son contenu, l'article contribue à améliorer l'activité des professeurs qui enseignent les sciences sociales dans les lycées.

THE SOCIAL SCIENCES — A BASIC FACTOR IN THE PEOPLE'S FORMATION OF THE MATERIALISTIC WORLD OUTLOOK

(Abstract)

The authors want to analyse briefly the teaching of social sciences in the lycée, and especially the teaching of marxism-leninism and their contribution to the formation of the school children, to their training for life. The article expresses the concern of the state and party leaders for the improvement of teaching marxism-leninism in the lycée.

It also stresses the contribution made by teaching this subject matters to the formation of a scientific conception, to the atheist and civic conception of the pupils as well as the contribution to the patriotic and internationalist education of the school children. It emphasizes the interest taken by the pupils for studying the problems of philosophy, political economics and scientific socialism, as well as well as the necessity for the future to pay more attention to the knowledge of the history of philosophy, sociology, etc.

A part of the paper deals with the problem of methodological and pedagogical training of the teachers, the tight connection between their training and the results in the teaching process. Stressing the fact that the majority of teachers have a good methodological training and, consequently, the results are good, the need for a methodology of teaching or some methodical indication is emphasized.

As a whole, the paper contributes to the orientation of the teachers who teach social sciences in the lycée.

Şcoala şi problemele orientării profesionale a elevilor

Prof. dr. DUMITRU SALADE

Preocuparea şcolii de a răspunde adecvat cerinţelor mereu crescînde ale societăţii contemporane cunoaşte o intensificare neobişnuită. Sistemul de măsuri întreprinse pentru ridicarea calităţii pregătirii cadrelor necesare economiei şi culturii se perfecţionează continuu. Structura sistemului de învăţămînt public s-a diversificat, durata şcolarităţii obligatorii a crescut, conţinutul procesului de învăţămînt se modernizează, metodele şi procedeele didactice încorporează şi ceea ce tehnica nouă oferă învăţămîntului, iar pregătirea învăţătorilor şi profesorilor se face ţinînd seama de perspectiva dezvoltării societăţii noastre.

Directivele C.C. al P.C.R. şi *Legea învăţămîntului*, documente orientative de mare importanţă, creează cadrul adecvat pentru a se putea trece nu numai la elaborarea unor noi măsuri, ci mai ales la traducerea în practică a hotărîrilor luate şi a celor care se impun.

În sistemul de măsuri menite să ridice activitatea şcolii noastre pe o nouă treaptă se înscrie şi orientarea şcolară şi profesională, acţiune cu profunde implicaţii sociale şi de natură să influenţeze pozitiv multe sectoare de activitate. Prin însăşi natura ei, şcoala exercită şi o funcţie orientativă, ajutînd tineretului să întrezărească multiplele direcţii de dezvoltare pe care instituţiile de învăţămînt şi societatea le oferă.

Sînt numeroase argumentele care pledează pentru înscrierea orientării profesionale pe agenda oricărei şcoli. Menţionăm cîteva din ele :

— opera de pregătire a tineretului pentru angajarea socială, pentru activitatea profesională şi pentru participarea la viaţa socială şi culturală presupune şi acţiunea de orientare profesională ;

— schimbarea concepţiei despre om, care a dus la reexaminarea rolului unor discipline din planul de învăţămînt (lucru manual, lucrări practice, educaţie fizică etc.), legată de modificarea raportului mînă-creier, sub influenţa civilizaţiei, a dus la relansarea orientării profesionale ;

— descentralizarea vieții economice și administrative impune intensificarea activității educative, astfel ca viitorii cetățeni să se poată angaja și să dea randament maxim acolo unde au aptitudinile cele mai dezvoltate ;

— raportul între diferite sectoare economice duce la schimbarea structurii grupurilor școlare, la modificarea repartiției și acest lucru influențează orientarea școlară și profesională a elevilor ;

— progresul economic, tehnic și științific impune găsirea căilor celor mai raționale de utilizare a energiei umane în procesul de producție. Orientarea școlară și profesională, alături de organizarea științifică a muncii, de ergonomie, de introducerea metodelor cibernetice în economie etc. este socotită o astfel de cale. „Un proces de dezvoltare economică și socială este un proces de creare a aptitudinilor noi", spunea un raportor la una din consfătuirile comunității europene [1] ;

— școala trebuie considerată în raport cu societatea în care funcționează și trebuie să ajute la combaterea și la reducerea la minimum a incompetențelor în viața economică, socială și culturală a statului. Ea trebuie să ducă nu numai la pregătirea pentru viața profesională, ci și la îmbogățirea vieții individuale a fiecărui cetățean. Sarcinile orientării profesionale, mai apropiate sau mai îndepărtate, decurg din idealul educativ al societății respective ;

— modificarea concepției despre orientarea profesională în sensul deplasării accentului de pe diagnostic pe prognostic, dinspre aptitudini spre personalitate. Orientarea este înțeleasă ca o acțiune permanentă, ca un proces complex de lungă durată, cu multiple determinante și cu numeroase implicații psihologice, pedagogice, medicale, economice etc. ;

— orientării școlare și profesionale, înțeleasă ca o largă acțiune socială și pedagogică, i se subordonează multe probleme ca : asistența psihopedagogică, educarea intereselor, aptitudinilor, dezvoltarea unei motivații social-morale, calificarea profesională etc. și toate acestea fac ca rolul și importanța ei să crească ;

— legată de acest argument este și concepția conform căreia pregătirea tînărului pentru alegerea profesiunii este și posibilă și necesară și acest rol îi revine în primul rînd școlii. Dinamica profesiunilor, ca o caracteristică a vieții moderne, face și mai necesară intervenția școlii ;

— în sfîrșit, s-ar mai putea adăuga și unele rezerve formulate în legătură cu diferitele examene și concursuri (selecție anevoioasă, notare arbitrară, docimologie etc.), rezerve care pledează pentru reexaminarea școlară și profesională a elevilor.

Rezultă din cele de mai sus că orientarea școlară și profesională poate fi considerată parte integrantă a muncii de educație comunistă

[1] M. Reuchlin, *L'orientation pendant la periode scolaire*, Idées et problèmes, Strasbourg, 1954.

și că ea poate fi rezolvată numai în strînsă legătură cu celelalte aspecte ale operei de pregătire a tineretului pentru muncă și pentru viața socială.

Luptînd pentru asigurarea unei dezvoltări multilaterale a elevilor, pentru educarea unei personalități armonios dezvoltate și pentru stimularea și punerea în valoare a tuturor capacităților și aptitudinilor acestora, școala socialistă realizează unul din vechile idealuri ale școlii trecutului. Asigurînd pentru întreg tineretul școlar condiții optime de dezvoltare intelectuală, fizică, morală și estetică, școala și statul nostru îndeplinesc o importantă acțiune socială și umanitară de educație. O astfel de organizare a procesului instructiv-educativ, care promovează în proporții de masă înflorirea talentelor și manifestarea liberă a forțelor creatoare, servește în același timp cu multă eficiență și pregătirea tineretului pentru alegerea liberă a profesiunii. Numai o dezvoltare multilaterală a înclinațiilor și aptitudinilor elevilor permite folosirea judicioasă și integrală, în activitatea socială de mai tîrziu, a bogatului potențial al cărui purtător este tineretul școlar.

În condițiile dezvoltării multilaterale a individului, problemele orientării profesionale primesc un caracter deosebit, au o bază mai largă și sporesc șansele afirmării personalității. Orientarea profesională devine astfel nu numai un mijloc de rațională utilizare a forțelor umane, ci și o cale (un instrument) de accelerare a progresului social.

Orientarea școlară și profesională presupune pregătirea, îndrumarea și intervenția educatorului în procesul alegerii profesiunii de către elev. Ea vizează însă și crearea condițiilor optime pentru ca tînărul să-și autodetermine în mod liber și independent viitorul profesional. Un asemenea mod de a pune problema, apropie orientarea școlară și profesională de problematica pedagogică și o înscrie între preocupările de o permanentă actualitate ale școlii. Pedagogul italian Calò sublinia această legătură în termenii următori : „Nu se poate educa decît orientînd, nu se poate orienta decît educînd".

Pe scurt, deci, se poate spune că implicațiile pedagogice ale orientării școlare și profesionale, alături de celelalte amintite mai sus, ne îndreptățesc să vedem în ea un aspect al vieții de integrare socială a tineretului, o latură a muncii de facilitare a adaptării tineretului la viața profesională și socială și de antrenare în rezolvarea sarcinilor majore ale epocii contemporane.

A-i netezi tineretului drumul spre afirmarea cu succes a potențialităților sale creatoare, a-i elimina din drum obstacolele de natură să-i devieze cursul spre realizarea vocației, a-l ajuta să tragă foloase maxime cu eforturi și riscuri minime din sistemul de învățămînt existent și a-l determina să profite de tot ceea ce i-ar accelera progresul, înseamnă a face în același timp și muncă educativă și de orientare. Școala, ca instituție cu puternice tradiții, ca factor de cultură și civilizație, poate aduce o contribuție incontestabilă în realizarea acestor obiective, fără a devia de la menirea ei firească și fără a supraîncărca programul elevilor sau al profesorilor cu sarcini suplimentare.

* * *

În țara noastră, ideea orientării profesionale a apărut după primul război mondial. Concomitent cu publicarea unor lucrări [2] s-au înființat institute psihotehnice în centrele universitare și oficii de orientare profesională în principalele orașe ale țării. Între cele două războaie mondiale problema orientării profesionale a cunoscut o mare dezvoltare și o diversitate de concepții [3], ea extinzîndu-se în unele mari întreprinderi metalurgice. După cel de-al doilea război mondial, aproape două decenii se înregistrează o suspendare nejustificată a preocupării de acest gen. Abia după Congresul al IX-lea al P.C.R., care arată că „Școala noastră va deveni tot mai cuprinzătoare, oferind tinerilor largi posibilități de învățătură în funcție de aptitudinile și dorințele lor, de cerințele economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt", orientarea profesională cunoaște o rapidă dezvoltare, interesul pentru ea devenind din ce în ce tot mai puternic. La propunerea Ministerului Învățămîntului, problema este reconsiderată în lumina datelor științei contemporane și a noilor condiții create de societatea socialistă pentru soluționarea ei, inițiindu-se unele acțiuni pentru introducerea ei în școală. Anul 1966, cînd a avut loc Simpozionul național de orientare profesională [4], marchează o relansare a problemei, o intensificare a preocupărilor de acest gen. Pe lîngă unele studii publicate în reviste de specialitate, au apărut capitole despre orientarea profesională în unele manuale sau lucrări de specialitate, [5] cărți de popularizare [6] și numeroase articole în presă sau în diferite periodice cu un profil foarte variat.

În timpul celor trei ani care au trecut de atunci și în perioada anterioară numeroase cercetări și studii au fost dedicate problemelor de orientare școlară și profesională. Au făcut obiectul unor cercetări mai ample îndeosebi următoarele aspecte ale orientării școlare și profesionale : pregătirea psihologică a elevilor pentru alegerea profesiunii, opțiunile profesionale ale elevilor, motivele alegerii profesiunii, factorii orientării școlare și profesionale și altele.

Schițăm, în continuare, cîteva din rezultatele obținute în legătură cu problemele amintite.

---

[2] Fl. Ștefănescu-Goangă, *Selecția capacităților și orientarea profesională;* L. Rusu, *Selecția copiilor dotați;* Al. Roșca, *Copiii superior înzestrați;* I. Arcan, *Orientarea profesională în industria metalurgică;* I. M. Nestor, *Orientarea profesională;* Th. Loewenstein, *Școala și orientarea profesională* etc.

[3] Vezi Stanciu Stoian, *Orientarea școlară și profesională în trecut și azi*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1966.

[4] A se vedea în acest sens : *Simpozion în legătură cu problemele orientării școlare și profesionale în România*, București, 1966.

[5] Vezi *Psihologia muncii industriale*, sub red. Al. Roșca, Ed. Academiei Republicii Socialiste România, 1967 ; P. Pufan, *Psihologia muncii*, Ed. did. și ped., 1968 ; *Psihologia și viața* (colectiv), Ed. științifică, 1969 ; T. Bogdan și I. Stănculescu, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, E.D.P., 1968.

[6] S. Miroiu, *Ce să fiu ?*, Ed. politică, 1967 ; F. Grecea, *Însemnările unui adolescent*, Ed. tineretului, 1967 ; Al. Sen, *Noi, elevii dintr-a XI-a*, Ed. tineretului, 1967 ; D. Salade, *Ce profesiune îmi aleg ?*, Ed. științifică, 1968 ș.a.

Numeroase cercetări au fost dedicate cunoașterii preferințelor profesionale ale elevilor din diferite clase și tipuri de școli.[7] Metodele folosite au fost îndeosebi ancheta și chestionarul, uneori făcîndu-se chiar abuz de acesta din urmă.

Rezultatele obținute la Arad, București sau Cluj cu privire la cercul profesiunilor cunoscute și la opțiunile elevilor arată aceeași situație nesatisfăcătoare și anume un număr mic de profesiuni despre care elevii au informații corecte și o arie restrînsă a celor preferate. Numărul profesiunilor pe care elevii aflați în pragul absolvirii declară că le cunosc nu trec de 10—12. În ceea ce privește opțiunile profesionale, ele se mișcă aproximativ în cercul acelorași profesiuni : inginer, medic, profesor, actor, geolog, biolog, chimist, cercetător etc. Peste 85% din cei anchetați doresc să urmeze învățămîntul superior.

Este suficient să amintim, spre exemplificare, că unele profesiuni noi, cum sînt cele de tehnician agricol, laborant, chimist, operator la fabricarea diferitelor produse etc. nu figurează nici printre profesiunile pe care elevii declară că le cunosc și firește nici pe lista preferințelor lor profesionale. Cu toate că în ultimul timp se observă o oarecare îmbunătățire în această direcție, situația continuă să fie în general nesatisfăcătoare, sprijinul primit de elevi în cadrul școlii fiind cu totul insuficient, sporadic și întîmplător.

Cu privire la motivele care stau la baza alegerii profesiunii, cercetările arată că în multe cazuri predomină cele neprofesionale, subiective, întîmplătoare etc. și că numai în 30—45% acționează motive profesionale, obiective, bazate pe o cunoaștere și pe o analiză mai atentă a situației. Faptul că unii elevi declară că vor să îmbrățișeze o profesiune pentru că le place, o doresc etc., fără a-i cunoaște conținutul și particularitățile, ilustrează acest adevăr. Este un fapt de observație curentă că „dorința" nu are întotdeauna un suport obiectiv, o acoperire reală în domeniul înclinațiilor și aptitudinilor. Este limpede pentru orice educator că elevii pot alege conștient o profesiune numai din cercul celor cunoscute, situații care se întîlnesc prea rar în practica școlară.

Unele cercetări[8] arată că 58% doresc să devină ingineri pentru rezultatele bune obținute la matematică și fizică, 68% pentru importanța științelor și a tehnicii la construcția economică a socialismului, 45% pentru a continua profesiunea părinților, 31% pentru prestigiul științelor matematicii, 28% pentru interesele familiei etc. Aceste categorii de motive invocate de elevii anchetați demonstrează influența pe care școala o poate avea în anumite condiții asupra opiniei elevilor. Progresul înregistrat față de trecut prin scăderea numărului motivelor neprofesionale este mic și aproape neînsemnat. Educația în acest domeniu n-a reușit să lichideze unele urme ale trecutului cu privire la

[7] A. Chircev, *Relația dintre interesele cognitive și aspirațiile profesionale la elevi de vîrstă școlară mijlocie*, „Studia", Psihologie-pedagogie, Cluj, 1967 ; *Cercetări sociologice conteporane*, Ed. științifică, 1967 (sub red. M. Constantinescu) ; D. Salade, *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, Ed. did. și ped., 1964.

[8] Vezi și „Contemporanul" din 3 și 17 februarie 1967.

împărțirea profesiunilor în „bune", „rele", „superioare", „inferioare" și cu privire la locul unor ocupații în economia națională etc.

O situație relativ asemănătoare dezvăluie datele cercetărilor cu privire la rolul pe care-l au diferiți factori în orientarea profesională a elevilor. În condițiile actuale, familia și școala au un rol hotărîtor. Mai mulți cercetători, și de la noi și de peste hotare, constată că familia deține în această privință un loc mai important decît școala. Adeseori, ea se găsește pe locul întîi sau al doilea, în timp ce școala ocupă locul doi, trei sau patru (după prieteni, lectura particulară etc.). Faptul este explicabil, dacă ne gîndim că școala abia în ultima vreme se străduiește să aplice cîteva măsuri sistematice în sprijinul orientării profesionale. Experiențele făcute, încă timide și limitate, arată că acolo unde se desfășoară o muncă organizată, rolul școlii, crește și devine precumpănitor față de familie.

Cu privire la rolul unor factori în orientarea profesională, cum sînt mediul social, opinia publică, mijloacele de comunicație mass-media etc. rămîne ca cercetări ulterioare să adîncească problema și să aducă noi date în sprijinul organizării unor acțiuni practice. Coordonarea influențelor acestor factori rămîne și în acest domeniu un deziderat ca în atîtea altele.

Pregătirea psihologică a elevilor pentru alegerea profesiunii a făcut și ea obiectul atenției unor cercetători. Scrisoarea metodică despre *Orientarea școlară și profesională*,[9] precum și alte studii, au analizat în ce constă această pregătire și implicațiile ei psihologice și pedagogice.

Firește că datele cercetărilor efectuate sînt mai numeroase și privesc uneori și alte aspecte ale problemei (repartizarea pe secții, ocupațiile în timpul liber, concordanța aptitudinilor cu profesiunea preferată, cunoașterea copiilor de către părinți etc.). Ele constituie, cu tot caracterul lor limitat, un început promițător și o bază pentru inițierea altor cercetări mult mai complexe și mai temeinice.

Alături de cercetările sistematice întreprinse — dintre care unele sînt în curs — cum sînt : conținutul învățămîntului și orientarea profesională, rolul dirigintelui și al consilierului de orientare profesională în această acțiune etc. se cuvine să menționăm o serie de alte măsuri care au fost luate de către Ministerul Învățămîntului : extinderea treptată a rețelei de consilieri în sprijinul profesorilor, instructaje pentru inspectorii și consilierii de orientare profesională, organizarea a două simpozioane pe această temă (1966 și 1967) și a unor sesiuni de comunicări științifice (Brașov, 1968), conferințe și discuții în comisiile metodice ale școlilor și altele, toate menite să dea un caracter organizat și științific orientării școlare și profesionale în țara noastră.

* * *

Inițiativele luate și rezultatele pozitive obținute sînt încă departe de a constitui un răspuns satisfăcător numeroaselor probleme pe care orientarea școlară și profesională le pune școlii. Rămîn încă deschise, aștep-

[9] *Orientarea școlară și profesională*, Ed. did. și ped., 1967.

tîndu-și soluționarea, întrebări ca acestea : permite actualul nostru sistem de învățămînt o diversificare suficientă pentru a stimula dezvoltarea intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor elevilor ? Se realizează prin măsurile luate o adevărată circulație a volorilor ? Sînt depistate și îndrumate corespunzător adevăratele talente pentru a se realiza optimal ? Va permite școala generală de 10 ani o orientare școlară și profesională mai judicioasă ? etc.

Nu putem răspunde afirmativ nici întrebărilor cu un caracter mai general. S-a făcut totul pentru ca absolvenții școlilor generale și ai liceelor de cultură generală să-și aleagă liber și conștient profesiunea care convine cel mai mult aptitudinilor lor ? Elevilor din mediul rural li s-au creat toate condițiile pentru a beneficia de o orientare școlară și profesională sistematică ? Orientarea profesională a fetelor a făcut obiectul unor studii mai atente pe baza cărora să poată fi soluționată ? etc.

Între problemele pe care progresul și dezvoltarea societății noastre le pun școlii și care au o legătură strînsă cu orientarea școlară și profesională se numără și cele referitoare la modernizarea învățămîntului, la activizarea procesului didactic, la eficiența și finalizarea procesului instructiv-educativ și altele.

Schițarea coordonatelor în care se înscriu aceste probleme poate contribui la circumscrierea ariei orientării școlare și profesionale în școală și la precizarea perspectivelor ei de dezvoltare.

Structura învățămîntului reprezintă baza obiectivă a operei de orientare școlară și profesională. Aceasta presupune valorificarea optimă a tuturor elementelor care pot influența pozitiv orientarea elevilor din toate tipurile de școli.

Programele școlare, ca documente orientative oglindind conținutul învățămîntului, trebuie să servească și cauza orientării școlare și profesionale. De orientarea, conținutul, diversificarea și calitatea lor depinde în mare măsură și succesul îmbinării organice a sarcinilor orientării școlare și profesionale cu sarcinile instrucției și educației. După cum ele sînt mai mult sau mai puțin specializate, mai legate de evoluția socială, mai bogate în corelații între teorie și practică, ele devin puncte de sprijin mai solide sau mai slabe pentru opera de orientare școlară și profesională.

Metodele didactice și de educație, ca modalități de formare și de stimulare a unor calități, a unor priceperi și deprinderi ale elevilor, pot favoriza sau îngreuia acțiunea de orientare școlară și profesională. În mod deosebit, caracterul lor activ, varietatea și eficiența lor se răsfrîng pozitiv și asupra sarcinilor orientării școlare și profesionale, îmbogățind motivația învățării elevilor. Utilizarea mijloacelor tehnice moderne în procesul de învățămînt poate completa unele din lipsurile școlii tradiționale, oferind elevilor informații mai ample și mai sistematice despre „lumea profesiunilor".

Formele de organizare a procesului de învățămînt în continuă îmbogățire sporesc șansele antrenării elevilor în activitatea de autoformare și autodeterminare a viitorului lor profesional. Vizitele, excursiile, lucrările practice și de laborator, activitățile în cercuri, munca individuală etc. solicită multilateral și permit valorificarea complexă a înclinațiilor și

aptitudinilor elevilor, constituind în același timp și un mijloc de verificare a nivelului lor de dezvoltare. Cercurile de elevi, concursurile, olimpiadele etc. pot oferi elevilor mai mult în această direcție decît o fac în prezent.

Examenele și concursurile de admitere se cer îmbunătățite, pentru a permite o selecție cît mai obiectivă a capacităților, pentru a spori cunoașterea și autocunoașterea elevilor și pentru a înlesni părinților să vadă clar posibilitățile și perspectivele de dezvoltare ale copiilor lor.

Prin natura activității sale și prin funcțiile ei, școala poate îndruma evoluția elevilor, conducînd procesul orientării lor de la preorientare școlară spre o orientare școlară și apoi spre una tot mai progresiv profesională, astfel încît fiecare elev să-și găsească locul (domeniul) cel mai indicat pentru afirmarea plenară a personalității sale. S-ar putea spune, pe scurt, deci, că sarcinile școlii în domeniul orientării școlare și profesionale sînt : organizarea activității de cunoaștere și autocunoaștere a elevilor, cultivarea intereselor, a înclinațiilor și aptitudinilor lor, informarea profesională și dezvoltarea unei motivații social-morale care să înlesnească alegerea justă a profesiunii. Școala îl poate ajuta pe fiecare elev *să știe ce vrea, să vrea ceea ce trebuie și ceea ce poate și să poată ceea ce vrea.* Și aceasta este esențial atît pentru educație, cît și pentru orientarea școlară și profesională.

Există numeroase posibilități încă insuficient valorificate în învățămînt de natură să ducă la creșterea gradului de certitudine a prognozei în orientarea profesională. Școala pregătește pentru viață în măsura în care stimulează gusturile și interesele, în măsura în care cultivă înclinațiile și aptitudinile, în măsura în care ușurează alegerea profesiunii adecvate, în măsura în care înlesnește adaptarea la profesiune și la muncă și în măsura în care-i creează elevului cele mai mari șanse de succes în muncă și în viața socială.

Acțiunea de orientare trebuie să influențeze întreaga personalitate a elevului, după cum pentru orientarea acestuia se cer mobilizați toți factorii și luate în considerare toate elementele. Opera educativă se finalizează prin ceea ce reușește să producă, prin ceea ce dă în materie de afirmare și realizare a personalității.

Începutul făcut în domeniul orientării școlare și profesionale și așezarea acestei acțiuni pe baze științifice se cer extinse treptat și perfecționate continuu. Măsurile organizatorice trebuie îmbinate cu rezultatele cercetărilor și cu acțiunea de pregătire a condițiilor și a cadrelor, pentru a se trece la generalizarea acestei activități.

Curentul de opinie favorabil orientării școlare și profesionale, rezultatele pozitive obținute, cadrul adecvat creat prin *Legea învățămîntului* și acțiunea de modernizare a învățămîntului constituie premise sigure pentru dezvoltarea în continuare a acestei importante opere sociale.

„De felul în care școala își îndeplinește această misiune — orientarea copiilor și tineretului în viață — depinde ce fel de tineret, ce fel de oameni va avea societatea noastră", spune tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul decernării unor medalii și distincții unor învățători și profesori merituoși. Rămîne ca această indicație prețioasă să fie tradusă în practică și să devină un important punct de sprijin în munca educativă.

ШКОЛА И ВОПРОСЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

(Р е з ю м е)

В статье рассматривается вопрос, почему школьная и профессиональная ориентация является проблемой школы (продолжение обязательного обучения, новый Закон образования и т.д.) и указывается, что она составляет органическую часть подготовки молодежи для работы и социальной жизни.

Далее изложены вопросы составляющие предмет отдельных научных исследований и полученные до сих пор результаты (профессиональное предпочтение учащихся, причины выбора профессии, факторы влияющие на ориентацию и т.д.).

В последней части статьи подчеркивается несколько актуальных вопросов, которые требуют дальнейших исследований (использование содержания, учебных программ, методов обучения и т. д. с целью профориентации) для того, чтобы применять на практике в более широком масштабе результаты положительного опыта, полученные до сих пор.

L'ÉCOLE ET LES PROBLÉMES DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÉVES

(R é s u m é)

Dans cette étude, l'auteur énumère les raisons qui plaident en faveur de l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles (la diversification de l'enseignement, la prolongation de la durée obligatoire de la scolarité, la nouvelle loi de l'enseignement etc.), et souligne que ce problème s'encadre organiquement dans l'ensemble des activités qui concourent à la formation des jeunes pour le travail et la vie sociale.

Puis, on présente les problémes qui ont fait l'objet de recherches scientifiques et les résultats obtenus jusqu'à présent (préférences professionnelles des élèves, raisons qui justifient le choix de la profession, facteurs qui exercent une influence sur l'orientation des élèves etc.).

Afin de mettre en oeuvre, sur une échelle toujours plus grande, les résultats de l'expérience positive obtenus jusqu'à présent, la dernière partie de l'étude met en lumière quelques problèmes actuels qui exigent des études et des préoccupations, à savoir : l'emploi du contenu de l'enseignement ainsi que des programmes et des méthodes en vue de l'orientation professionnelle.

OUR SCHOOL AND THE PROBLEMS OF VOCATIONAL COUNSELLING OF THE PUPILS

(A b s t r a c t)

The study shows the reasons for including the school and vocational counselling on the agenda the branching of training, the prolongation of the compulsory school period, the new law on education, etc.), pointing at the fact that it is part and parcel in the youth's training for work and social life.

Afterwards, the problems of a scientific investigation and their results are shown (the vocational preferences of the pupils, the reasons for professional choice, the factors which orientates the pupils, etc.).

At the end of the article some present problems are revealed, those problems that need studies and further concern (the use of content, of syllabuses, of teaching methods in the view of vocational councelling) in order to be able to put into practice, on a larger scale, the results of the positive experience acquired lately.

Căile formării profilului spiritual al tinerei generații-obiectiv al cercetărilor sociopedagogice

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU
Șeful secției Educație din Institutul de științe pedagogice

1. Pentru o atentă analiză sociopedagogică a căilor de formare și educare a tineretului zilelor noastre se cere a se avea în vedere unele coordonate majore, printre care : a) cadrul general social-economic al țării noastre privind liniile și ritmul de dezvoltare specifice orînduirii noastre socialiste ; b) condițiile specifice ale dezvoltării profilului spiritual al tinerei generații, ca urmare a tendințelor de prelungire a învățămîntului, de intensificare a influențelor societății în direcția integrării sociale active a tineretului, în condițiile lărgirii continue a sferei și conținutului de influențare a acestuia prin școală, familie, mass-media etc. ; c) particularitățile dezvoltării anatomo-fiziologice ale tineretului de azi în condițiile evoluției rapide a științei despre om în acest domeniu (anatomia, fiziologia, medicina, genetica etc.), cu consecințe deosebite atît pe planul biologic, cît și spiritual.

Accelerarea dinamicii sociale — în ansamblul său — ca urmare a dezvoltării tot mai rapide a științei și tehnicii, a pătrunderii în mase a ideilor sociale înaintate are pentru tineret și alte consecințe pe *planul raporturilor între generații, în sensul continuității de la o generație la alta a tot ce omenirea a cucerit mai bun în decursul evoluției sale, dar și în sensul de a ridica mereu nivelul spiritual al omului de la o generație la alta.*

Observăm că în condițiile țării noastre, prin cuprinderea în procesul de învățămînt a tuturor copiilor de vîrstă școlară, prin extinderea învățămîntului începînd de la vîrsta de 6 ani, iar cu începere din anul școlar 1969—1970 prin trecerea la învățămîntul general obliga-

toriu de zece ani, *educația tineretului, formarea profilului spiritual al acestuia, intră tot mai mult în sfera de preocupări oficiale, ea revenind în principal școlii și organizațiilor de copii și tineret.*

Liniile directoare ale profilului spiritual al generației care se află azi în școală se încadrează preocupărilor de pregătire a acesteia pentru activitatea practică, pentru munca de sporire a valorilor materiale și spirituale ale poporului, care constituie condițiile hotărîtoare pentru progresul multilateral al societății noastre.

A crește și a educa noile generații înseamnă, totodată, a le ajuta să se ridice la nivelul cunoașterii științifice proprii secolului nostru, să-și însușească chintesența științei moderne, fără de care nu poate fi conceput în zilele noastre progresul societății. Tinerii sînt astfel ajutați să devină specialiști de înaltă competență și să asimileze o vastă cultură generală, umanistă.

În acest context general al dezvoltării societății, al educării tinerei generații, apar noi cerințe educative în direcția formării profilului spiritual al acesteia pe planuri dintre cele mai diverse ca : *extinderea cîmpurilor de referință în direcția integrării sociale a tineretului ; dezvoltarea inteligenței acestuia în principal în direcția asimilării tehnicii moderne și a stăpînirii noilor procese de producție ; ridicarea continuă a nivelului de cultură generală cu implicații dintre cele mai diverse în domeniul științei și artei ; lărgirea preocupărilor și cultivarea valențelor educative pe planul estetic ; dezvoltarea educației fizice și sanitare, pregătirea tineretului pentru viața de familie, pentru o viață civilizată și în conformitate cu cerințele societății noastre socialiste ; consumarea în mod rațional a timpului liber, folosind cît mai profitabil bunurile de cultură și artă, beneficiind din plin de cele mai alese cuceriri ale omenirii.*

Caracteristice societății noastre socialiste sînt deci nu numai acțiunea de a proiecta conștient economia, modul de viață și relațiile între oameni, ci și modelul de personalitate pe care urmărește să-l realizeze. Observăm, totodată, că aceste cerințe ale societății noastre în plină dezvoltare devin — prin educație — și *cerințe interne ale omului de azi, el însuși interesat direct de înfăptuirea sa plenară.* Aceste cerințe sînt sintetizate de obicei într-o formulă lapidară — *scopul educației* — care exprimă de obicei atît cerințele societății în această etapă, cît și aspirațiile neîncetate ale fiecărui individ în parte de a se construi pe sine, de a se educa și forma multilateral. Realizarea scopului educației — într-o configurație mereu mai complexă — constituie atît o condiție esențială a accelerării construcției unei societăți superioare, cît și calea directă a fiecărui membru al societății spre fericirea personală, spre un nivel de viață superior pe toate planurile, care este de fapt scopul suprem al existenței umane, al tuturor eforturilor omului.

In acest sens, scopul educației constituie o punte de legătură între prezent și viitor, între realitatea actuală și ceea ce dorim să realizăm prin educație. Scopul constituie deci țelul tuturor eforturilor educative, dar și modelul spre care tindem, model care depășește limitele și cadrul acțiunii educaționale prezente. Dar scopul muncii educative se

cere a fi conștient nu numai pentru educator, ci el trebuie să fie conștient, înțeles și acceptat și de cel educat. Scopul muncii educative nu este deci ceva exterior, impus elevului, tînărului, ci ceva înțeles, acceptat.

Educația, devenind conștientă, mai ales la vîrsta adolescenței, elevul fiind și obiect și subiect al educației, idealul educativ — chintesența profilului spiritual al acestuia — se realizează cu mai multă eficiență. *Devenind o cerință interioară, scopul conștientizat și de către tineret devine un mobil interior* de o forță imensă în opera complexă de formare al profilului spiritual al tinerei generații.

*

2. Deși scopul acțiunii educative este determinat obiectiv, pedagogia nu îl primește gata formulat, în așa fel încît să poată acționa direct prin educație. În formularea generală a scopului arătat mai sus nu apare decît rezultatul final. Am putea spune că în felul acesta avem în față numai imaginea omului ideal, prezentat în mod sintetic la cel mai înalt nivel de realizare.

Observăm deci că educația urmărește realizarea unor stări de lucruri neexistente încă, ci numai postulate, pe care le numim țeluri sau idealuri educative. În acțiunea practică de educație a tineretului, în formarea profilului spiritual al acestuia, avem însă nevoie nu numai de stabilirea scopului final al educației, ci de anumite trepte intermediare. De aceea, pornind de la această ipoteză de lucru, în cercetările desfășurate în acest domeniu de către secția *Educație* din Institutul de științe pedagogice, am urmărit ca, pornind de la scopul general, de la idealul educativ al societății noastre, formulat adesea în documente oficiale, să îl concretizăm și să îi dăm un conținut specific la diferitele nivele de vîrstă a elevului, a tineretului în general.

Referindu-ne deci la *conținutul muncii educative*, avem în vedere că el trebuie să constituie — după părerea noastră — un proces unitar, neîntrerupt. Întreaga muncă de educare a elevilor să aibă o fundamentare științifică complexă, să se desfășoare pe un front larg, cuprinzînd toate laturile educației multilaterale încă din primele zile de școală. Nici în clasele mici și — cu atît mai mult la nivelul liceului — nu este bine să reducem preocupările de educație numai în direcția realizării unei atitudini disciplinate a elevilor, sau nici chiar numai la o comportare civilizată. În ansamblul cercetărilor noastre, am pornit de la ideea de bază că munca educativă în școală are o arie largă, cu implicații diverse, atît în procesul de învățămînt, cît și în întreaga activitate în afară de clasă. Pornind de la o analiză multilaterală a idealului societății noastre, a cerințelor față de educația tinerei generații, am urmărit să stabilim *obiectivele muncii educative* la diferite nivele de vîrstă, să prezentăm în mod sintetic, programatic, liniile directoare și conținutul acestei munci, începînd din prima clasă și pînă la terminarea liceului. O analiză atentă a obiectivelor educației, a dinamicii acestora arată că acest sistem de *obiec-*

tive — cerințele educației — se amplifică de la o clasă la alta ; unele obiective se reiau uneori, dezvoltîndu-se și adîncindu-se mereu mai mult.

În elaborarea conținutului muncii educative — la diferite nivele de vîrstă — am avut în vedere că, prin această programare a educației, profesorii și învățătorii au posibilitatea unei *viziuni prospective de ansamblu, de perspectivă* — atît pe verticală, la diferite nivele de vîrstă, cît și pe orizontală, pe toate laturile educației — intelectuală, politehnică, morală, estetică, fizică, sanitară. Educația nu poate deci neglija nici una din laturile dezvoltării personalității, fiecare individ devenind prin educație nu un simplu spectator, ci un participant activ, un militant și constructor pentru progresul societății.

Prin această sistematizare, care constituie una din concluziile majore ale cercetărilor întreprinse de noi, fiecare învățător sau profesor are la îndemînă tabloul general al dezvoltării personalității elevului în școala generală, este continuu conștient de dinamica dezvoltării elevilor în diferite etape.

În cursul desfășurării cercetărilor, cît și în cadrul dezbaterilor și confruntărilor de păreri cu privire la programarea muncii educative în școală, au fost exprimate puncte de vedere dintre cele mai diverse, de la negarea în general a posibilității și a necesității întocmirii unor programe și desfășurării muncii educative pe baza acestora, pînă la unele păreri care se exprimau pentru o programare strictă, precisă. Desigur că programarea în munca educativă trebuie înțeleasă într-un mod mai elastic, urmînd ca toți factorii educativi să tindă la îndeplinirea prevederilor prevăzute în programe, ținînd însă seama și de realitatea școlii, a clasei respective.

Investigațiile noastre în această direcție au fost completate cu preocuparea de a contribui — prin cercetarea științifică — la constituirea unui *sistem al muncii educative pe întreg parcursul școlii*. Prin aceasta noi înțelegem unitatea funcțională a unor elemente care se presupun reciproc, eficiența practică a acțiunii educative neputînd fi realizată decît prin acțiunea lor concomitentă. Părțile structurale, verigile esențiale ale acestui sistem sînt : scopul, conținutul, principiile, formele organizatorice, metodele și mijloacele, factorii de realizare a personalității umane cerute de societate la un moment istoric dat. Această definire a sistemului muncii educative are în vedere în primul rînd acțiunea organizată, instituționalizată, desfășurată în școală și în afară de aceasta.

Referindu-ne la factorii care contribuie la formarea profilului spiritual al tineretului, avem în vedere atît școala, organizațiile de copii și tineret, familia etc., cît și *mediul social în ansamblul său. Educația elevilor nu se face numai în școală, ci și prin contactul viu, nemijlocit al acestora cu producția, cu oamenii muncii din întreprinderile industriale și de pe ogoare.*

În această accepțiune privind rolul diferiților factori în constituirea sistemului muncii educative în școală, *scopul* educației ne apare ca un magnet spre care se îndreaptă toate acțiunile educative, *mij-*

loacele educative ca un liant al întregului sistem, iar *factorii educativi* ca un motor puternic de antrenare a tuturor verigilor sistemului în atingerea scopului propus.

Preocuparea de a închega un sistem complex, unitar conceput al muncii educative în școală a constituit unul din filoanele principale ale cercetărilor desfășurate în secția de *Educație*, care s-au concretizat în decursul anilor într-o serie de lucrări*.

În complexul muncii educative se știe că activitatea dirigintelui ocupă un loc important, fapt pentru care cercetările în acest domeniu au luat o dezvoltare tot mai mare, iar în anul 1968 a luat ființă în Institut un laborator cu aceste preocupări **.

Munca dirigintelui are implicații largi, atît în școală, cît și în afară. Ne-am putea referi și la unele lucrări publicate de Institut în ultimii ani, care reflectă astfel de preocupări ***.

În ultimii ani au fost extinse cercetările la nivelul adolescenței, care urmăresc să descifreze aspectele filozofice și psiho-pedagogice ale adolescenței, coordonatele integrării sociale a tineretului, avînd în vedere că trecerea de la adolescență la viața de adult constituie punctul nodal al procesului complex de integrare socială a tineretului.

Vorbind despre integrarea socială, avem în vedere unele coordonate majore printre care : a) formarea la tineret a capacității de aprecierе, raportare și înțelegere a propriei persoane ca subiect al activității sociale, implicit înțelegerea justă a raporturilor dintre generații ; b) cunoașterea tradițiilor poporului, a eroismului său în lupta pentru independență națională și eliberarea socială, a idealurilor și aspirațiilor sale ; formarea unui ideal de viață individuală conform cerințelor sociale ; c) cunoașterea mediului social, în ansamblul său, a instituțiilor sociale și însușirea valorilor spirituale ale acestui mediu ; d) integrarea în producție, prin alegerea unei profesiuni, ținînd seama de aptitudinile și aspirațiile fiecăruia ; e) înțelegerea direcțiilor de dezvoltare a societății contemporane. Studii elaborate de cercetători ai secției *Educație* ca : *Formarea conștiinței de sine la preadolescenți și adolescenți, Contribuția școlii și a organizației U.T.C. la formarea idealului de viață la elevi, Coordonatele integrării sociale a tineretului și practica muncii educative în școală*, au precedat cercetarea mai complexă în curs de desfășurare în problematica adolescenței.

---

* În „Revista de pedagogie" nr. 8-9/1966 s-au publicat rezultatele cercetărilor întreprinse în anii 1965/1966, sub titlul *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*. De asemenea, „Revista de pedagogie" nr. 7-8/1967 a fost dedicată problemelor de educație în liceu, sub titlul : *Contribuții la sistemul muncii educative în liceu*. Ca urmare a cercetărilor complexe desfășurate în cursul anilor 1966/1968, în prezent se află în curs de tipărire lucrarea *Sistemul muncii educative în liceu*.

** Au fost publicate un număr însemnat de lucrări pe acest profil : *Munca dirigintelui* (1956) ; *Munca profesorului diriginte* (1961) ; *Probleme ale muncii dirigintelui*, (1964), S-a publicat de asemenea o *culegere de texte pentru munca dirigintelui*, iar în prezent sînt în curs de tipărire trei culegeri de texte literare pentru clasele I-IV, V-VIII și IX-XII.

*** Astfel, au fost publicate lucrări ca : *Sistemul activității școlii cu familia* (1963), *Disciplina conștientă și educarea ei în școala medie mixtă* (1962) etc.

Cum în integrarea socială a tinerei generații, organizațiile de copii și tineret joacă un rol important, s-au extins cercetările privind munca educativă în rîndurile pionierilor*. De asemenea, s-au extins cercetările privind activitatea U.T.C.**.

Noi cercetări au fost inițiate în anul 1968 pe o temă deosebit de actuală : *Pregătirea tineretului pentru viața de familie*, urmînd ca în anul viitor să fie finalizate într-o primă lucrare pe această temă.

Pornind de la ideea că la baza modernizării muncii educative în școală este necesar să se afle valorificarea din punct de vedere educativ a procesului de învățămînt în ansamblul său, în ultima vreme s-au extins cercetările și în acest sector, avînd ca preocupare principală organizarea unor investigații complexe, menite să descopere valențele educative ale procesului de învățămînt prin : a) formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume ; b) contribuția învățămîntului la dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor ; c) educația elevilor în spiritul moralei comuniste ; formarea deprinderilor de comportare civilizată.

Este cunoscut faptul că, pe plan mondial, ultimii zece ani au însemnat un reviriment în trecerea la educația permanentă a omului zilelor noastre. În acest context, educația adulților capătă o semnificație cu totul deosebită, înțelegîndu-se prin aceasta întregul proces educațional desfășurat în rîndul oamenilor care s-au integrat în viața socială (în principal în viața profesională). Este știut că acest proces se realizează prin învățămîntul postșcolar, prin mijloacele de comunicare în masă (mass-media) și prin instituțiile culturale tradiționale, precum și prin autodaxie.

Din punct de vedere metodologic, merită să subliniem faptul că noi privim educația adulților prin eficiența învățămîntului școlar la toate nivelele de vîrstă, că avem în vedere nu numai specializarea în profesiune, ci formația plenară a omului, educația lui permanentă pe toate planurile. Pornind de la această concepție, apreciem că întreaga structură a învățămîntului nostru, întregul său conținut trebuie structurat, avînd în vedere aceste coordonate. *Cercetările privind educația adulților constituie deci o continuare directă a celor privind educația tineretului, ele avînd eficiență și în elaborarea concepției și a căilor concrete privind formarea profilului spiritual al tinerei generații.*

Rezultatele cercetărilor în domeniul educației desfășurate de către cercetători ai Institutului sau de către alți specialiști au fost de asemenea concretizate într-o serie de studii și articole — peste 60 ca număr — publicate în ultimii cinci ani în „Revista de pedagogie" pe teme dintre cele mai diverse : *Societate, educație, dezvoltare, Idealul educativ și problematica științei pedagogice. Sociologia proceselor educaționale, Idealul educativ în problematica științei pedagogice, Poten-*

* Ca rezultat al acestor cercetări a fost publicată lucrarea *Activitatea educativă pionierească* (Ed. politică, 1969) și este în curs de publicare volumul *Bazele științifice ale activității pionierești*, (comunicările la simpozionul național ținut pe această temă la 23-24 mai a.c.).

** Au fost tipărite lucrările *Activitatea U.T.C. în școală* (Editura politică, 1966), și *Tineret, năzuințe, idealuri* (Editura științifică, 1967).

țele educative ale mijloacelor audiovizuale, Concepția sociologică a familiei și educația în familie, Sfera și funcțiile educative ale educației pionierești, Educația sexuală a tineretului, problemă socială complexă, Procesul educațional și formarea concepției științifice asupra relației între sexe etc.

3. După prezentarea în mod concentrat a unor elemente privind cadrul general social-economic și cultural-științific în care are loc formarea spirituală a tineretului nostru, după conturarea în mod sumar a ariei cercetărilor noastre în acest domeniu, considerăm util să aducem în discuție și unele probleme de ordin metodologic — cu implicațiile lor directe în metodica cercetării problemelor de educație la această vîrstă.

Este recunoscut faptul că și cercetările în problematica omului cunosc în ultimii ani o dezvoltare tot mai susținută, cu tendințe ca : a) lărgirea sferelor de cercetare ; b) extinderea diferențierii și specializării, cu apariția de noi discipline și chiar științe despre om ; c) trecerea de la faza descriptivă în cercetare (aspectul de „numerologie" pe plan sociologic) la o fază superioară explicativă, care este de fapt un nou grad de cunoaștere ; d) accentuarea caracterului proiectiv al preocupărilor de „construcție științifică" — în perspectivă a personalității umane.

O primă observație de ordin metodologic ce se impune a se face este aceea că cercetarea problemelor de educație se cere a fi efectuată ținîndu-se seama de contextul social real în ansamblul său. Acest context social determină în chip foarte variat structura, funcțiile și dezvoltarea școlii, a familiei, a diferitelor instituții de educație și cultură. *Apare deci necesitatea ca cercetările în problemele de educație, chiar și cele cu o temă restrînsă, să se desfășoare nu numai în toată complexitatea lor, în legătura lor intrinsecă, ci și în conexiune cu elementele sociale în ansamblul lor.* Referindu-ne, de pildă, la preocuparea școlii pentru formarea profilului spiritual al elevilor, avem în vedere atît procesul de instrucție ca atare, educația în cadrul organizațiilor de copii și tineret, cît și alte elemente sociale concrete — întregul mediu social ca : așezarea școlii respective în mediul urban și rural ; zona și nivelul de civilizație și cultură concretă, fără a pierde din vedere nici chiar tradițiile educative din mediul social respectiv.

O analiză atentă arată pe de altă parte că științele sociale contemporane — cele despre om de asemenea — se caracterizează prin noi și noi restructurări, prin specializări și diversificări, dar mai ales prin *apariția unor științe de sinteză cu caracter interdisciplinar.* Se poate vorbi chiar de unele tendințe de dispariție a frontierelor între științele sociale. Pornind de la această realitate, în orientarea cercetărilor noastre în viitor privind problemele educației căutăm să surprindem aspectele esențiale în acest sector, de o manieră orchestrală — „interdisciplinară" — avînd în vedere puternicele implicații de ordin sociologic, dar și necesitatea unor finalizări pedagogice cu propuneri operaționale precise în acest domeniu.

În acest sens, preocuparea de a contribui la dezvoltarea sociologiei educației ca știință interdisciplinară, fundamental-aplicativă, teoretică

și practică considerăm că trebuie să fie în viitor orientarea noastră metodologică centrală.

Se cuvine însă să recunoaștem că deocamdată cercetările interdisciplinare în acest domeniu se află încă la început, iar metodologia și metodica privind astfel de cercetări se află într-o fază incipientă de elaborare. În scopul extinderii acestor cercetări, ne pronunțăm pentru organizarea acestora diferențiat, pe trei planuri și anume: a) *de anumit* profil (pedagogic, psihologic, sociologic); b) de *profil bilateral* (socio-pedagogic, psiho-pedagogic, igienico-sanitar); c) *cu un profil complex*, interdisciplinar, de o manieră „orchestrală" *.

Vorbind de profilul spiritual al tinerei generații, avem în vedere — din punct de vedere metodologic — obținerea prin întregul sistem al muncii educative a unui model uman sintetic, care să reprezinte maximum de realizare pe toate planurile — omul plenar, educat multilateral. De obicei, în proiectarea acestui model avem în vedere experiența umană de pînă în prezent în sens sumativ; în mai mică măsură s-au extins cercetările pe planul proiectiv, avînd în vedere cerințele educative și dinamica lor de perspectivă. Nu trebuie pierdut din vedere că și în acest domeniu are loc o uzură morală mereu accentuată, cerințele educative din zilele noastre — modelul educativ — fiind cu mult depășite după anumită perioadă. De aceea, considerăm că în proiectarea acestui model și în educarea tineretului de azi este necesar să avem în vedere că elevii care învață acum pe băncile școlii vor fi în jurul anului 2000 la vîrsta maximei lor potențe umanspirituale. *Avem deci în vedere profilul spiritual al acestui tineret într-o dezvoltare continuă, dinamică, mereu accelerată, pe noi și noi coordonate, cu noi și noi cerințe.*

În realizarea în practică a acestui model, ca urmare a tuturor acțiunilor educative, se cere să avem în vedere și condițiile concrete în care are loc un anumit fenomen educativ, cu multiplele lor variabile. Ne referim aci la variabile privind cerințele educației de la o etapă la alta, la cele ce au implicații directe cu formele, mijloacele și metodele aplicate, la variabile care intră direct în componența rezultatelor activităților educative (reacțiile celui educat, comportarea acestuia, trăirile lui emotive, atitudinile etc.). Astfel de variabile vizează și factorii care influențează tineretul din exterior (anturajul, unii exercitanți laterali, mediul în ansamblul său) și factori care țin de elementele intime ale educatorului (convingerile, opiniile, pregătirea și inteligența lui etc.). *Toate aceste variabile au desigur unele influențe directe în formarea profilului spiritual al tineretului și este de înțeles ca cercetarea științifică să le aibă în vedere cu toată atenția.*

4. Pornind de la aceste coordonate majore de ordin metodologic, să încercăm — în final — să descifrăm unele piste de perspectivă ale cercetărilor noastre în acest domeniu. Avem în vedere clarificarea din punct de vedere teoretic-filozofic a unor concepte de bază cu

---

* Punct de vedere exprimat în comunicarea, *Aspecte metodologice ale cercetărilor interdisciplinare în problemele pionierești*, prezentată la simpozionul național. *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, (București, 23-24 mai, 1969).

care operăm aici : ideal educativ, model în educație, conștiință socială, profil spiritual etc. De asemenea, cercetări concrete — analize și sinteze — în probleme privind influențele progresului tehnic asupra profilului spiritual al tineretului de azi. Tot astfel, dezvoltarea conștiinței sociale a tineretului pe aspecte ca : specificul instrucției și educației în condițiile științei și tehnicii actuale ; locul gîndirii, al gîndirii economice, în ansamblul formelor de conștiință ; aspectul educativ al pregătirii profesional-tehnice în școală și condițiile concrete ale pregătirii tineretului pentru integrarea lui în producție ; influența noilor trăsături și a conținutului de conștiință asupra tineretului școlar ; înrîurirea produsă asupra tineretului de schimbările de conștiință intervenite în rîndurile adulților ; coordonatele comportării în familie, în viața particulară ; căile și eficiența pregătirii pentru activitatea obștească ; folosirea rațională a timpului liber pentru îmbogățirea spirituală.

Toate aceste cercetări profilate pe probleme care vizează direct formarea unei conștiințe înaintate în rîndurile tineretului, urmărind formarea unui profil spiritual la nivelul cerințelor contemporaneității, se încadrează eforturilor generale ale statului nostru ca o acțiune de prospecțiune socială — aceea de a realiza un echilibru permanent între preocupările de sporire continuă a producției materiale și spirituale, în vederea ridicării nivelului de trai al populației și strădania de a prospecta și construi personalitatea umană cea mai avansată, cu un profil spiritual la nivelul epocii noastre.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОГО ОБЛИКА МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ — ЦЕЛЬ СОЦИОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

(Резюме)

Очерк исходит из социопедагогического анализа путей формирования молодежи, имея в виду важные координаты его духовного воспитания ; общие условия, социальная, экономическая и просветительная динамика наших дней ; особенности анатомофизиологического и духовного развития молодежи.

Далее рассматриваются воспитательные требования, представляется общая картина и развитие духовного облика молодежи, в конкретных условиях высшего этапа строительства социализма в Румынии. Представлены затем круг и тематика исследований проведенных в этой области секцией „Воспитание" Института Педагогических Наук.

В заключительной части очерка даются некоторые замечания методологического характера, касающиеся исследований духовного облика молодежи, считая, что даже исследования меньшего объема должны проводиться в связи со всеми социальными элементами.

Очерк заканчивается объявлением будущей тематики исследований, которые будут проводиться в будущем в этой области.

LES VOIES DE LA FORMATION DU PROFIL SPIRITUEL DE LA JEUNE GENERATION — OBJECTIF DES RECHERCHES SOCIO — PEDAGOGIQUES

(Résumé)

L'étude prend comme point de départ une analyse sociopédagogique des voies de la formation des jeunes ayant en vue les coordonnées majeures de l'éducation spirituelle de ceux-ci ; à savoir : le cadre géné-

ral, la dynamique socio-économique et culturelle de nos jours, les particularités du développement anatomo-physiologique et spirituel des jeunes.

Ensuite on analyse les exigences éducatives, on présente le tableau général et l'évolution du profil spirituel des jeunes dans les conditions concrètes de l'étape supérieure de l'édifitacion du socialisme en Roumanie. On y présente aussi l'étendue et les thèmes des recherches entreprises dans ce domaine par la section d'Éducation de l,Institut de sciences pédagogiques.

Dans la dernière partie de cette étude on fait quelques remarques d'ordre métodologiques concernant les recherches sur la profil spirituel des jeunes et l'on apprécie que même celles qui se rapportent ques d'ordre métodologiques concernant les recherches sur le profil ques á un thème restreint doivent être poursuivies non seulement dans toute leur complexité, dans leur structure intime, mais en rapport aussi avec les éléments sociaux dans leu ensemble.

L'étude se termine par la présentation des thèmes de perspective concernant les recherches qui vont être entreprises à l'avenir dans ce domaine.

THE WAYS OF CREATING THE INTELLECTUAL CHARACTER OF THE YOUNGER GENERATION — THE OBJECTIVE FOR SOCIO-PEDAGOGICAL INVESTIGATION

(Abstract)

The study starts from a socio-pedagogical analysis of the ways in which the education of youth takes place, taking into account the major co-ordinates of mental education : the general framework, the socio-economic and cultural movement nowadays; the peculiarities of bodily and mental development of youth.

Then the educational requirements are studied, a general survey and the evolution of mental character of the youth are stressed under the concrete condition of the upper stage in building socialism in Romania. The domain and the themes of the investigations carried out at the „Education" department in the institute of Educational Reseach are revealed afterwards.

In the last part of the paper some methodological requirements regarding the investigations on the mental development of the young people are made, considering that even those restricted to a narrow subject must be unfolded not only in their full length but also in their connection to the other social elements as a whole.

The study ends by showing the future themes of investigation which are going to be made.

Umanismul şcolii româneşti

Lector ION ROMAN
Institutul pedagogic de 3 ani, Suceava

Pentru prima dată în istorie, societatea umană în totalitatea ei se prezintă astăzi ca un scop al acţiunii dirijate şi conştiente, ca un obiectiv de construit *. Noţiunea de „prospectiv", „prospecţiune" a devenit dominantă în ştiinţă şi în întreaga activitate practică.

Pedagogia, a cărei legătură cu societatea nu o mai neagă nimeni astăzi, a căpătat şi ea un puternic caracter prospectiv. Sociologul englez Fr. Clark aprecia că „a educa pentru prezent înseamnă a educa pe bunicii noştri". Pedagogia contemporană militează pentru formarea unui om care să nu aştepte în mod pasiv viitorul, ci să-l creeze. [1]

Atitudinea conştientă faţă de construcţia socială a pus în mod acut în faţa pedagogiei problema orientării pe care trebuie să o dea şcoala tinerei generaţii. Peste diversitatea de răspunsuri determinată de deosebirile de structură politico-socială a statelor, convingerea formată acum 10—15 ani că investiţiile şcolare sînt din cele mai rentabile, a produs o primă orientare comună a şcolilor din întreaga lume, orientarea fermă spre ştiinţele realist-tehnice.

Întrucît, însă, în condiţiile lumii actuale s-a observat un anumit antagonism între progresul tehnic şi cel moral, în ultimii ani oameni politici de seamă şi voci autorizate din pedagogia mondială accentuează *orientarea tinerei generaţii în spiritul umanismului.* ** În ce ne priveşte, este suficient să amintim iniţiativele României la O.N.U. pentru educarea tineretului lumii în spiritul păcii şi prieteniei între popoare,

---

* Pe lîngă binecunoscuta activitate de organizare şi planificare din statele socialiste, avem în vedere activitatea O.N.U. şi a diferitelor sale organisme, precum şi eforturile care se fac chiar în lumea capitalistă pentru dirijarea şi planificarea economiei. Prezenţa în întreaga lume a acestei atitudini, a avut urmări considerabile în domeniul educaţiei (n.a.).

[1] Gaston Miallaret, *Éducation nouvelle et monde moderne*, P.U.F., 1966, p. 10-14.

** Pe lîngă statele socialiste, această orientare a şcolii este sprijinită de multe alte state iubitoare de pace, şi de pedagogi apuseni de mare prestigiu ca: G. Miallaret, Emile Planchard, R. Dottrens, A. Kriekemans şi alţii.

sau indicația Congresului al IX-lea al P.C.R. ca școala să educe tineretul „în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist".

Putem astfel aprecia că umanismul pedagogic sau umanismul școlii nu reprezintă astăzi o problemă oarecare, o problemă printre altele, ci *cea mai importantă problemă a pedagogiei și școlii contemporane.*

Dar conținutul umanismului nu-i independent de anumite realități politico-sociale, de anumite tradiții etc. Pe de altă parte, viitorul însuși poate lua o mie și una de înfățișări posibile. Pentru care optăm ? *

În tabloul acestor căutări, școala românească, bazată pe ideologia marxist-leninistă, pe tradițiile ei progresiste, pe un contact viu cu pedagogia universală, îndrumată cu grijă de partidul și statul nostru, a adus o contribuție de înaltă ținută morală.

★

Intr-un sens foarte larg, prin *umanism* ca teorie sau concepție pedagogică înțelegem elaborarea și realizarea unui program al dezvoltării personalității umane prin educația sistematică în școală. Din acest punct de vedere, orice școală este strîns legată de umanism, căci, așa cum menționa încă de mult prof. Șt. Bîrsănescu, „Școala e instituția care, în cadrul tuturor societăților, a urmărit cultivarea și perfecționarea omului"[2].

Dar realizarea unui program al personalității umane presupune și un cadru social corespunzător. În această privință, umanismul pedagogic premarxist n-a depășit perspectiva iluministă, ceea ce l-a redus deseori la o abstracție sau la un deziderat. De această limitare istorică s-a resimțit și vechea școală românească. În secolele XVI—XVII ea depășise cerința religioasă a „pregătirii pentru viața de dincolo", dar, în spiritul concepției „Albinuşelor", al „Divanului" lui Dimitrie Cantemir sau al „Bildungsromanelor" care încep să se traducă la finele acestei epoci, ea își propunea doar să-i facă pe elevi să iubească învățătura de carte, să aibă înțelepciunea drept ideal de viață și să le cultive unele sentimente și virtuți morale general-umane. [3]

Începînd însă cu a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, școala românească s-a încadrat luptei de eliberare și unificare națională a poporului și de îmbunătățire a stării lui materiale și sociale.

Drept manifest-program în această privință putem considera manualele lui Gh. Șincai, pe care autorul le scrie „spre folosul școalelor neamului românesc". Angajată pe această linie, școala noastră, cu toate lipsurile inerente, a realizat pe toată întinderea secolului al XIX-lea un program educativ orientat de mari valori progresiste : dragostea de țară și de

* Se poate aprecia că, chiar în sînul statelor socialiste și al mișcării comuniste și muncitorești internaționale, principalele discuții reflectă tocmai efortul pentru prospectarea și determinarea celei mai bune „formule" a viitorului.

[2] Șt. Bîrsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, în *Istoria filozofiei moderne*, București, 1941, p. 631.

[3] *Ibidem*, p. 617-618, 639.

popor, respectul față de alte națiuni și popoare, spiritul de luptă pentru demnitate și justiție națională și socială, dragostea pentru știință și cultură, pentru trecutul de luptă al poporului. Marea mișcare democratică și progresistă din secolul al XIX-lea, creația științifică și cultural-artistică din țara noastră în acest veac trebuie privite și ca un rezultat al acestei calități umaniste a școlii noastre din acel timp. În ce privește pe oamenii de școală înșiși, cei mai buni autori de manuale, marii organizatori ai școlii (Gh. Lazăr, Gh. Asachi, Spiru Haret), dascălii înșiși, dascăli-apostoli, s-au condus după deviza lui Gh. Șincai : „Tot timpul ce-l am liber îl dau neamului meu".

Această activitate de orientare socială a tineretului în sensul luptei pentru propășirea poporului rămîne cea mai valoroasă tradiție umanistă a vechii școli românești. Prin aceasta, ea s-a opus individualismului și egoismului claselor conducătoare, lăcomiei, minciunii, agresivității, disprețului față de muncă și față de om.

Atunci cînd se discută locul pe care îl ocupă umanismul într-o școală se procedează de obicei la analiza planurilor și programelor de învățămînt, pentru a stabili materiile umaniste, numărul de ore ce li se afectează etc. Acest punct de vedere este interesant, dar insuficient. El își are originea în opoziția artificială dintre învățămîntul clasic și cel real din secolele XVII—XIX, opoziție impusă de alura aristocratică pe care o dobîndise atunci umanismul filozofic. Perpetuarea acestui punct de vedere în aprecierea umanismului unei școli este favorabilă tezei despre o pretinsă fațetă negativă imanentă a progresului tehnic și a unui antagonism iremediabil dintre progresul tehnic și cel moral. Or, ravagiile pe care progresul tehnic le produce astăzi în lumea capitalistă țin de contradicțiile și interesele imperialismului contemporan și nu de natura progresului tehnic. Căci, așa cum cultura „umanistă" a claselor exploatatoare din trecut nu producea de la sine o comportare sau activitate practică umanistă a acestora, tot așa cultura tehnică nu produce de la sine antiumanism. Condițiile istorico-sociale și orientarea întregului învățămînt produc calitatea umanistă sau neumanistă a unei școli și nu doar prezența sau absența unor materii de învățămînt.

Prin natura orînduirii socialiste, partidul și statul au putut da tehnicii rolul de instrument în slujba dezvoltării individului și a societății întregi. Astfel apare în mod obiectiv posibilitatea înlăturării antagonismului dintre progresul tehnic și cel moral, dintre cultura realist-tehnică și cea umanistă. Prin aceasta, în școala noastră umanismul nu ocupă un loc, ci reprezintă o orientare a întregului învățămînt.

Întrucît informația sau cunoștințele constituie cel mai puternic mijloc de educație, structura planului de învățămînt și a programelor școlare nu rămîne totuși o problemă indiferentă. După căutări îndelungate, școala noastră a ajuns în această privință la o soluție echilibrată, întemeiată pe indicația lui V. I. Lenin referitoare la evitarea profesionalizării pretimpurii a școlii de cultură generală și pe teza larg verificată a prerangului culturii generale în formarea personalității.

Astfel, în școala de cultură generală de 8—10 sau 12 ani, materiilor umaniste și celor realist-tehnice li se rezervă în medie cîte 38—40% din planul de învățămînt, restul de circa 20—22% rămînînd pentru materiile

de cultură fizică și estetică. În liceele speciale și în școlile profesionale, cu unele variații, aproximativ jumătate din numărul de ore se rezervă pentru cultura generală, cultura de bază a specialității și pentru materiile de profil, iar cealaltă jumătate pentru instrucția practică.

În ce privește formația umanistă a elevilor, aceasta se bazează atît pe valorile naționale, cît și pe valorile culturii mondiale (ne referim, de exemplu, la cursul de istorie universală, de istoria literaturii universale, de istoria artelor, de limbile străine și altele). Formația realist-tehnică, pe lîngă materiile clasice, se bazează pe o serie de ramuri noi ale științelor, necesare pregătirii pentru producția tehnică modernă.

Apreciind acest echilibru judicios al materiilor de învățămînt, considerăm că mai importantă este totuși orientarea umanistă a întregului învățămînt, ceea ce corespunde, cum am văzut la începutul acestui studiu, celei mai acute cerințe a educației contemporane. E vorba de o anumită concepție care trebuie să predomine predarea și însușirea tuturor materiilor de învățămînt.

În ce constă umanismul școlii românești contemporane ? Aici intră în discuție cele două laturi ale umanismului pedagogic : activitatea pentru dezvoltarea individului și activitatea pentru formarea cadrului social necesar acestei dezvoltări. Se observă o serie de trăsături comune între umanismul marxist al școlii noastre și umanismul pedagogic apusean. În ambele cazuri se urmărește studierea personalității în vederea stabilirii căilor și mijloacelor dezvoltării ei, precum și educația pentru integrarea socială, pentru cooperare și solidaritate umană, pentru înțelegerea între popoare etc.

Natura orînduirii sociale determină însă și deosebiri principale. Caracterul antagonic al progresului din lumea capitalistă impune și programului de studiere și realizare a personalității o orientare contradictorie. Pe de o parte, asistăm în Apus la un efort impresionant de studiere și dezvoltare a calităților potențiale ale personalității. Paralel, asistăm la un efort cel puțin egal de dezvoltare a personalității în perspectiva unor mari valori sociale : dragostea de patrie și de umanitate, respectarea valorilor culturale, colaborarea și solidaritatea umană, integrarea socială etc. [4]

Majoritatea acestor studii cuprind și o critică aspră la adresa instituțiilor capitaliste, reprezentînd astfel o reacție de apărare a tineretului împotriva acestei orînduiri și o eventuală încercare de depășire a ei. Pe de altă parte, aceste studii nu propun decît un model foarte vag de societate viitoare. Cooperarea, solidaritatea umană, înțelegerea poziției celuilalt etc., reprezintă doar norme general umane — al căror conținut și interpretare nu scapă influențelor de clasă —

[4] Cf. Pierre Furter, *La vie morale de l'adolescent*, Delachaux et Niestl, Suisse, 1965 ; A. Kriekemans, *Pédagogie generale*, Nouwelaerts, Paris, 1967 (cap. *Ed. morale)* ; Pierre Archambault, *La formation morale de la jeunesse*, P.U.F., 1965 ; J. Leif, G. Rustin, *Pédagogie speciale : L'éducation morale*, Delagrave, 1965 ; Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, P.U.F., 1967 ; Pierre, Faure, *L'instruction et la formation civique*, „Pédagogie, Éducation, Culture" nr. 8/1965 ; R. Hubert, *Traité de pédagogie generale*, cap. *Ed. morale*, P.U.F., 1965.

și încă nu un model de societate viitoare. Îndeosebi în condițiile capitalismului, aceste norme sînt subordonate ideii de armonie a claselor sociale, pe care unii nu se sfiesc să o ridice la rangul de filozofie universală.[5]

Fiind nevoit să promoveze individualismul ca armă de apărare împotriva acțiunii nivelatoare și constructive a capitalismului, dar să-l și repugne, să încerce a depăși orînduirea capitalistă, dar să o și sprijine, umanismul pedagogic apusean, divizat în același timp după diverse concepții filozofice și politico-sociale, își macină interior forțele, fără a putea da tineretului o orientare acceptabilă și mai ales viabilă. De aici deruta tineretului apusean și diversitatea dramatică a atitudinilor sale față de viață, de societate.

Deși pare paradoxal, marxism-leninismul, cea mai socială ideologie din cîte au existat, este în același timp și cea mai individuală în sensul că, prin însăși politica de stat, se ocupă cel mai mult de promovarea individului. Din acest punct de vedere putem accepta ideea lui Jean Jaurès că „socialismul este afirmarea supremă a individului" [6]. Din această situație sui generis rezultă și conținutul umanismului școlii noastre : *dacă societatea prin toate mijloacele ei se pune în serviciul individului, atunci pentru educație este obligatoriu să pună individul în serviciul societății.* Aceasta nu printr-o educație de tip conservator, ci prin oferirea unui model de om și de societate spre care copilul să tindă : tipul de om comunist și tipul de societate comunistă. Fără această interferență între acțiunea specifică societății socialiste și aceea a educației, dat fiind și faptul că propaganda drepturilor prinde incomparabil mai repede decît propaganda datoriilor, apar pretenții exagerate și nejustificate ale indivizilor, atitudini egoiste, individualiste, anarhice și filistine etc. Aceasta nu înseamnă că școala noastră se dezinteresează de studiul personalității. Dimpotrivă. Dar ea nu urmărește dezvoltarea calităților individuale în sine și nici după un prototip confecționat în mod abstract, ci în și prin perspectivă socială. Atît la Congresul al VIII-lea, cît și la Congresul al IX-lea și al X-lea al P.C.R. s-a subliniat în mod deosebit că școala trebuie să educe tineretul potrivit cu înclinațiile sale, dar și cu necesitățile construirii socialismului. Modelul de om comunist și de societate comunistă prezentat ca scop sau ca ideal al educației, prin valoarea sa intrinsecă și prin concordanța sa cu aspirațiile majore ale indivizilor, dobîndește rolul de mobilizator și organizator al energiilor individuale, fapt din care rezultă posibilitatea *orientării unitare a tineretului în spiritul umanismului.*

Putem conchide astfel că umanismul școlii noastre constă în formarea unei personalități multilateral dezvoltate în funcție de potențele native, dar cu o largă deschidere către problemele sociale ; constă în formarea dispoziției individului de a se pune cu toate capacitățile sale în slujba societății socialiste. Aceasta este singura cale reală de dez-

[5] Cf. André Lamouche, *La théorie harmonique d'une morale de l'amour à une sociologie de la raison*, tome I, *Morale*, Dunod, Paris, 1963.

[6] După R. Bosquet, R. Vatier, *L'homme dans la societé contemporaine*, Paris, Dunod, 1965, p. 131.

voltare a personalității umane. În acest punct, umanismul școlii noastre de azi se întîlnește cu linia progresistă a vechii școli românești, continuîndu-o pe un plan superior.

Liniile directoare ale umanismului școlii românești și valoarea lui. Spre deosebire de umanismul filozofic — care explică rosturile omului, valoarea și poziția sa în relațiile cu natura și societatea — și de umanismul politic — care constă în măsuri practice pentru asigurarea condițiilor materiale și culturale necesare dezvoltării personalității — umanismul pedagogic își propune ca, folosind potențele native ale indivizilor și condițiile create pe plan politico-social, să realizeze omul în perspectiva stabilită pe plan filozofic.

În cazul școlii noastre, potrivit concepției marxiste despre esența umană, umanismul pedagogic își propune să formeze *omul capabil de creație în relațiile cu natura și societatea.*

Conținutul umanismului școlii noastre se vădește deci într-un număr de *idei sau trăsături cu rol de mari direcții educative.* Fiindcă aceste idei nu pot fi decît în acord cu umanismul filozofic marxist și cu țelurile politicii noastre, umanismul școlii românești este *umanism socialist.* El conține tocmai acele înalte idei în spiritul cărora documentele partidului și statului recomandă să fie educat tineretul nostru și anume :

a) Respectul față de națiuni și popoare ca bază a respectului față de om. Deși pot exista excepții, în genere dezvoltarea indivizilor nu se poate realiza decît într-un cadru social favorabil. Prima condiție în acest scop este independența și suveranitatea fiecărui popor. Orice amestec străin tulbură organizarea economică și culturală și, ca atare împiedică crearea condițiilor pentru dezvoltarea indivizilor. În spiritul acestor înalte idei, în toate programele școlii noastre nu există nici un cuvînt de hulă la adresa vreunui popor, vreunei națiuni sau rase. Studiem perioadele istorice de subjugare națională, de exploatare, dar nu pentru a forma spirite războinice, răzbunătoare sau revanșarde, ci cu scopul de a forma o puternică conștiință socialistă, hotărîrea de a veghea ca asemenea perioade să nu se mai repete în istoria poporului nostru. Împreună cu toate forțele iubitoare de pace și progres din lume tindem la respectarea independenței și suveranității tuturor popoarelor. În acest punct, umanismul școlii noastre se identifică cu principiile politicii partidului și statului de colaborare cu marea familie a țărilor socialiste și de coexistență pașnică cu toate statele din lume.

Școala noastră și-a însușit pe deplin ideea lui Marx că nu e liber un popor care asuprește alte popoare. Cine nu respectă alte popoare, nu respectă nici propriul popor, în sensul că nu se preocupă suficient de crearea condițiilor necesare dezvoltării lui. Cucerirea dăunează nu numai celui cucerit, ci și cuceritorului însuși, căci, pe lîngă că macină o parte din posibilitățile materiale și umane proprii, duce și la pervertirea caracterului propriului popor în sensul șovinismului, al disprețului față de alții etc. Sub aceste aspecte, formarea umanistă a elevilor din școala noastră se realizează prin studierea valorilor din cultura națională și din cea universală. Programele școlare și variatele activități culturale extrașcolare stau mărturie în acest sens.

Educarea respectului față de națiuni și popoare presupune și formarea unei atitudini ferme, hotărîte, de luptă împotriva agresiunii imperialiste, împotriva amestecului dinafară în viața oricărui popor. În această privință, în școala noastră se face o educație deschisă, declarată.

Educația pentru respectul față de națiuni și popoare, așa cum se face în școala noastră, este pe deplin compatibilă cu educația în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

b) Educarea dragostei față de muncă. Școala noastră este pe deplin convinsă că popoarele, la fel ca și indivizii, sînt rezultatul muncii proprii. Sub acest aspect programele noastre sînt un elogiu al muncii pașnice și creatoare, iar în activitățile școlare și extrașcolare se promovează cu hotărîre metodele active de însușire a tehnicii, a științei și culturii. Noua Lege a învățămîntului, Conferința națională a cadrelor didactice, o serie de alte documente de partid și de stat fac recomandări prețioase în această privință.

Ridicarea la capacitatea de creație presupune lichidarea deosebirilor dintre munca intelectuală și munca fizică. Industrializarea multilaterală a țării face să crească tot mai mult volumul muncii intelectuale din cuprinsul muncii fizice, ducînd astfel treptat la lichidarea acestor deosebiri. În consecință, școala noastră se preocupă de cultivarea interesului pentru știință și tehnică și a sentimentelor de prețuire a lor ca principale instrumente de dezvoltare a societății și personalității umane.

c) Orientarea școlară și profesională a tinerilor potrivit cu înclinațiile lor și cu necesitățile țării. O idee prețioasă a umanismului pedagogic o constituie formarea tinerilor potrivit cu înclinațiile lor naturale. În acest scop, școala de cultură generală, deși este unică, vine cu o gamă largă de activități variate pentru stimularea înclinațiilor individuale. În același scop se fac în ultimii ani eforturi mari de diversificare a învățămîntului profesional, secundar și superior. Putem aprecia că nu există înclinație naturală valoroasă care să nu-și găsească în școli căi adecvate de dezvoltare.

Dezvoltarea înclinațiilor naturale se realizează pe deplin în cadrul unei profesiuni. Aici subliniem efortul care se face la noi pentru orientarea școlară și profesională a elevilor. Dar mai importantă ni se pare educația pentru a vedea în activitatea profesională o contribuție la dezvoltarea țării. Istoria confirmă că se poate realiza pe sine cu adevărat numai cel care se angajează în rezolvarea problemelor specifice țării lui. Relația *personalitatea și societatea*, în termeni concreți, apare ca relație *patria și personalitatea*. Nimeni nu se poate realiza în afara muncii de propășire a patriei lui. Lucrul este valabil pentru toate profesiunile practice, culturale sau științifice. Filozoful francez H. Taine spunea : „Dacă știința nu are patrie, savantul are una".

Cine vede în profesiune doar un mijloc de afirmare și de bunăstare personală își taie singur aripile imaginației și gîndirii creatoare, își secătuiește singur izvorul dezvoltării propriei personalități. Determinînd tineretul să participe cu entuziasm, potrivit cu înclinațiile fiecăruia, la dezvoltarea economică și culturală a țării, școala noastră se găsește pe cel mai fructuos drum al dezvoltării personalității.

d) Cultivarea unor înalte trăsături morale și de caracter. Înlăturarea exploatării muncii și rezolvarea problemei naționale au dus la făurirea unității moral-politice a poporului, la realizarea stadiului de unitate, cimentare și înflorire a națiunii. În comparație cu epoci mai vechi, cînd cea mai mare parte a energiei poporului era consumată în luptele de clasă, în luptele împotriva cotropitorilor, astăzi întreaga energie ne rămîne la dispoziție pentru activitatea creatoare și pentru construcția personalității umane. Au dispărut condițiile care, în mod obiectiv, generau lăcomia, ura, ipocrizia, cruzimea și brutalitatea etc. Dar ridicarea la capacitatea de creație, pe lîngă condiții social-politice favorabile, pe lîngă dragostea de muncă, știință, tehnică etc., presupune și o serie de înalte calități morale și de caracter : demnitatea personală și stăpînirea de sine, corectitudinea, simțul răspunderii, tendința de colaborare cu alții și înțelegerea poziției lor, prietenia, tovărășia și multe altele. Nu e pentru prima dată cînd școala își propune să cultive asemenea calități morale. Dar în trecut ea putea și să nu-și propună un atare scop. Mai mult încă, realitățile sociale îi afectau succesul, chiar cînd tindea spre aceste calități cu toată sinceritatea.

În orînduirea socialistă realitățile sociale sînt o garanție a cultivării acestor calități. Pentru prima dată în istoria ei societatea se poate ocupa acum de cel mai înalt obiectiv ce și-l poate propune : construcția omului. Alături de formația științifico-tehnică, științele umaniste urmăresc formarea în primul rînd a unei mari sensibilități față de om. Pînă acum în istorie omul a fost foarte puțin sensibil la om. Dimpotrivă, brutalitatea și cruzimea față de om au fost infinit mai mari decît față de animale. Abia în societatea socialistă este posibilă formarea omului uman în proporție de masă. Eliberat de grija zilei de mîine, de prejudecăți și ignoranță, de brutalitatea instinctelor, omul poate ajunge la esența sa, la creație, dar numai în colaborare cu alții. Iată de ce umanismul școlii noastre se preocupă în egală măsură de morala vieții personale, a vieții de familie și de morala vieții sociale.

★

* *

Pînă acum cîteva decenii, pregătirea pentru viață a majorității covîrșitoare a oamenilor se realiza direct în procesul vieții și al muncii. Școala primară de masă, redusă la triada scris-citit-socotit, incomplet generalizată, avea o contribuție destul de redusă în acest scop. Pregătirea prin învățămîntul secundar și superior era un privilegiu al cîtorva.

În prezent, intrarea în viața socială este precedată de o lungă perioadă școlară, în care formarea indivizilor se realizează sistematic prin cultură. Aceasta a influențat profund chiar natura vîrstelor dezvoltării copilului. Dacă, în trecut, după 12—14 ani copilul trecea direct în maturitate, în viața socială de astăzi această trecere se face la 16—18 sau chiar după 20 de ani. În acest timp, tînărul stă în școală, nu participă direct la producție și nu este supus direct legilor sociale. El trăiește sub oblăduirea legilor școlare și se găsește într-o perioadă de mare acumulare, formîndu-se acum în primul rînd prin cultură. Dacă școala nu

oferă o cultură de mare valoare, se produce un fenomen de stagnare a dezvoltării personalității, în sensul prelungirii stării de infantilism.

Pentru o influență sistematică, planul de învățământ este organizat pe ramuri de cultură : științifică, umanistă, tehnică, artistică și fizică. Se observă lipsa unor materii privind în mod special cultura morală. Firește, cultura morală se transmite pe multe căi : prin materiile de învățământ obișnuite, prin activități extrașcolare, prin lecturi etc. dar studierea sistematică a eticii are o mare importanță.

Studiul eticii teoretice în școli s-a compromis întrucîtva din cauza eșecului înregistrat de metoda îndoctrinării morale și datorită constatării, pe deplin fundamentate, că comportarea morală se realizează prin exerciții în viața reală. De aceea, în multe școli ale lumii, astăzi nu se mai studiază etica teoretică. Noi pledăm totuși pentru reintroducerea eticii în liceu și în facultăți cu motivarea că, clarificarea conștiințelor, într-o societate în care factorul conștient joacă un rol de prim ordin, reprezintă totuși o necesitate.

Predarea eticii în școli ar contribui nu numai la întărirea conștiinței morale a tineretului, dar ar produce un grad sporit de moralitate generală, căci în orînduirea socialistă cele mai multe probleme de ordin social și moral-politic nu se rezolvă la nivelul deprinderilor și obișnuințelor, ci la nivelul judecății morale.

ГУМАНИЗМ РУМЫНСКОЙ ШКОЛЫ

(Резюме)

Автор считает, что в условиях современного общества гуманистическое направление школы является важнейшей задачей. Речь не идет об увеличении объема гуманитарных наук в ущерб техническим, а о направлении образования таким образом, чтобы техническое обучение находилось на службе человечества. С этих позиций автор анализирует место, содержание и руководящие идеи гуманизма румынской школы заключая, что в современной румынской школе гуманизм представляет ориентацию всего образования, что весь учебно-воспитательный процесс организован таким образом, чтобы его целью было развитие врожденных возможностей личностей в социальной перспективе и что все наше воспитание руководится высокими идеями как: уважении к нации и народу, любовь к труду, формирование высоких моральных коммунистических качеств и т. д.

L'HUMANISME DE L'ENSEIGNEMENT ROUMAIN

(Résumé)

L'auteur apprécie que dans les conditions de la société contemporaine l'orientation humaniste de l'école représente un problème majeur. Il ne s'agit pas de l'augmentation du volume des matières humanistes au détriment des matières réalistes-techniques, mais de l'orientation de sorte que l'instruction réaliste-technique soit mise au service de l'humanité. Adoptant cette position, l'auteur analyse le lieu, le contenu et les idées directrices de l'humanisme de l'enseignement roumain ; il conclut que dans l'enseignement roumain de nos jours l'humanisme représente une orientation de l'enseignement tout entier, que les processus instructif-éducatif est conçu de telle sorte qu'il poursuit

le développement des possibilités natives des individus dans leur perspective sociale et que tout notre système éducatif est guidé par de grandes idées comme : le respect pour la nation et le peuple, la passion pour le travail, la formation des grandes qualités morales communistes etc.

THE HUMANITARIANISM OF THE ROMANIAN SCHOOL

(Abstract)

The author considers that under the conditions of the contemporary society, the humanitarian orientation of our school represents a major task. It does not stand in the growth of humanities towards the scientific-technical ones, but in the orientation of teaching of sciences to the service of humanity. From this stand the author analyses the place, the content and the directions of the Romanian school humanism, concluding that, in the present Romanian school, the humanism represents the orientation of the whole education, that all the teaching process aims at the development of the native forces of the individuals in the social view and the whole education is guided by major ideas as : the respect to nation and people, love for work, the formation of some high moral communist qualities, etc.

Învățământul în limbile naționalităților conlocuitoare în România socialistă

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY — Cluj

Aniversarea împlinirii unui sfert de veac de la eliberarea patriei noastre de sub jugul fascist — eveniment primit cu un deosebit entuziasm de întregul popor — prilejuiește momente de reflexie asupra drumului parcurs în acești ani de profunde transformări și realizări istorice, care au dat o altă înfățișare întregului peisaj al vieții înnoitoare ce pulsează pe toate meleagurile patriei noastre. Străduințe și aspirații seculare au primit întruchipare, noi planuri îndrăznețe însuflețesc perspectiva de viitor.

Aceste realizări istorice primesc un conținut și o semnificație de un înalt umanism prin faptul că tot ce s-a creat și se va crea este pus în slujba omului, a intereselor și a fericirii sale. Întregul popor, fără deosebire de naționalitate, este părtaș activ la această măreață operă și se bucură, deopotrivă, de roadele succeselor dobîndite, fiind înlăturate orice forme ale inegalității și discriminării rasiale sau naționale.

Rezolvarea problemei naționale pe baza principiilor marxist-leniniste, a deplinei egalități în drepturi a tuturor cetățenilor patriei, constituie o parte integrantă a profundelor transformări revoluționare realizate în țara noastră în cei 25 de ani de după eliberare. Ea constituie una din cele mai importante cuceriri ale poporului. După cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, în expunerea sa *Rolul conducător al partidului în etapa desăvîrșirii construcției socialismului:* „O victorie de seamă a politicii marxist-leniniste a partidului, a orînduirii noastre socialiste este lichidarea oricăror forme de inegalitate, discriminare și asuprire națională, crearea condițiilor pentru afirmarea liberă, nestînjenită, în viața socială, a tuturor oamenilor muncii indiferent de naționalitate. Pe această bază s-a cimentat unitatea de nezdruncinat dintre poporul român și minoritățile naționale ; astăzi, toți locuitorii țării, români, maghiari, germani și de alte naționalități, fac parte din marea familie

unită a Republicii Socialiste România, își închină energia și puterea de muncă înfloririi patriei noastre comune". [1]

Naționalitățile conlocuitoare, care s-au statornicit încă din vechi timpuri pe meleagurile acestei țări, și-au împletit viața și soarta lor cu cea a poporului român, bucurîndu-se împreună de frumusețile și de roadele acestui pămînt, îndurînd împreună anii de urgie și de grele suferințe. Istoria ne dovedește în mod convingător că poporul român a trăit întotdeauna — și la bine și la rău — în prietenie și în frăție cu naționalitățile conlocuitoare. Numai clasele exploatatoare au încercat prin toate mijloacele să semene otrava naționalismului și șovinismului, pentru a dezbina unitatea de luptă a oamenilor muncii.

Partidul Comunist Român, în tot timpul existenței sale, a demascat cu intransigență diversiunile naționaliste ale claselor dominante, care se foloseau de această armă ca mijloc de învrăjbire a maselor, și a slujit cu perseverență idealul de frăție și egalitate între poporul român și naționalitățile conlocuitoare, unind toate forțele progresiste în lupta împotriva oricăror forme de asuprire, combătînd cu hotărîre încercările de izolare după criterii naționale.

În anii puterii populare, lupta forțelor progresiste — sub conducerea partidului — pentru eliberarea națională și socială a cuprins în mod organic și rezolvarea marxist-leninistă a problemei naționale. Victoria deplină și definitivă a socialismului în țara noastră a înlăturat orice formă a discriminării rasiale și naționale, asigurînd egalitatea reală în drepturi a tuturor fiilor patriei.

Pentru a înlătura orice aspect formal și a asigura un caracter real egalității în drepturi a tuturor cetățenilor nu e suficient să enunți, să proclami doar principiile acestei egalități, așa cum se proceda adesea în regimurile trecute, ci este necesară întreprinderea a numeroase măsuri concrete, care să creeze toate condițiile pentru exercitarea acestui drept. Caracterul democratic al politicii naționale a partidului nostru se evidențiază tocmai prin faptul că nu s-a limitat la măsuri formale, ci au fost depuse și se depun eforturi permanente pentru a înlătura toate obstacolele și a crea condițiile necesare pentru exercitarea și manifestarea deplină de către toți cetățenii patriei a tuturor drepturilor prevăzute în constituția țării.

Un exemplu elocvent în acest sens ni-l oferă școala, care în cei 25 de ani de la eliberare a parcurs în dezvoltarea ei o întreagă epocă istorică, aducîndu-și o contribuție esențială la ridicarea nivelului cultural al poporului român și al naționalităților conlocuitoare. Dacă în trecut exercitarea dreptului la învățătură avea un caracter formal, lovindu-se de numeroase piedici de ordin material și social, astăzi ea este asigurată tuturor cetățenilor, prin gratuitatea manualelor școlare și a învățămîntului de toate gradele, prin lărgirea continuă a spațiului didactic și dotarea școlilor cu laboratoare și aparatură tehnică modernă. De asemenea, se acordă sprijin material elevilor din școlile generale și licee, sînt bursieri toți elevii școlilor profesionale și circa 60 la sută din

[1] Nicolae Ceaușescu, *Rolul conducător al partidului în etapa desăvîrșirii construcției socialismului*, Editura politică, 1967, p. 9.

studenți. Accesibilitatea învățămîntului de toate gradele se subliniază și prin caracterul unitar al întregului sistem școlar. Este cunoscut faptul că în trecut învățămîntul — prin însăși structura lui — nu prezenta o unitate organică. Erau tipuri de școli medii ca, de pildă, liceele industriale, școlile normale, a căror absolvire nu oferea posibilitatea directă de a continua studiile în învățămîntul superior; la fel terminarea școlii primare de 7 ani nu dădea dreptul de a urma clasele de liceu corespunzătoare. Dat fiind faptul că aceste tipuri de școli erau frecventate mai mult de fiii oamenilor muncii, consecința negativă ce decurgea din structura neunitară a sistemului de învățămînt o sufereau tocmai aceștia.

După cum se știe, învățămîntul nostru actual are un caracter diversificat, iar Legea învățămîntului votată în primăvara anului 1968 dezvoltă pe mai departe această diversificare prin crearea mai multor tipuri și secții liceale, școli și clase speciale, conform cerințelor sporite și tot mai variate ale dezvoltării economiei și culturii, precum și intereselor și aptitudinilor specifice ale elevilor. În această diversitate de tipuri, se asigură însă o unitate de structură și de conținut fundamental în așa fel, încît, pe lîngă întruchiparea ideii unei pregătiri generale și multilaterale a întregului tineret, se creează posibilitatea continuării studiilor în toate gradele de învățămînt, fără obstacole artificiale.

Caracterul democratic al politicii naționale a partidului și statului nostru se evidențiază și prin faptul că de roadele binefăcătoare ale școlii în continuu progres se bucură din plin alături de români și naționalitățile conlocuitoare. Aceasta face parte organică din marea cucerire a regimului nostru privind rezolvarea problemei naționale, asigurarea de drepturi egale tuturor cetățenilor patriei, în toate domeniile de activitate. Legea învățămîntului consfințește această realitate, prevăzînd exercitarea dreptului la învățătură al tuturor cetățenilor, fără deosebire de naționalitate, rasă, sex, religie și fără vreo îngrădire care ar putea constitui o discriminare.

Este un fenomen obișnuit în școlile noastre că fiii naționalităților conlocuitoare — așa cum muncesc părinții lor în întreprinderi, pe ogoare, în laboratoare, cot la cot cu românii, strîns uniți în jurul partidului — studiază pe aceleași bănci, în aceleași condiții ca și elevii și studenții români, avînd acces liber în orice școală și institut din orice colț al țării. În același timp, în conformitate cu prevederile Constituției, învățămîntul pentru naționalitățile conlocuitoare se desfășoară și în limba lor maternă. În acest sens, sînt demne de remarcat acele condiții care s-au creat pentru ca încă de la vîrsta preșcolară copiii naționalităților conlocuitoare să aibă posibilitatea de a-și însuși primele lor cunoștințe în limba lor maternă. Astfel, rețeaua unităților de învățămînt de la grădiniță pînă la licee se prezintă cu 3165 de unități de învățămînt cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare din care : 1274 grădinițe, 1779 școli generale și 112 licee de cultură generală și pedagogice, în care sînt școlarizați peste 292 de mii de copii și tineri. Din cele 1891 de școli generale și licee de cultură generală 682 sînt unități școlare cu o singură limbă de predare, 1209 uni-

tăți cu secții cu mai multe limbi de predare. Din totalul unităților, 1446 sînt școli și secții cu limba de predare maghiară, 375 cu limba de predare germană, 28 cu limba de predare sîrbă, 29 cu limba de predare slovacă, 8 de limba ucraineană și 5 cu limba de predare cehă. În afară de aceste unități, rețeaua școlilor în limbile naționalităților conlocuitoare mai cuprinde secții serale, fără frecvență, precum și un institut de artă dramatică și unele secții în institutele de învățămînt superior. Un număr mare de copii și tineri ai naționalităților conlocuitoare studiază în diferite școli post-generale : aproximativ 18 000 în școli profesionale, tehnice, 4700 în licee de specialitate și circa 2600 de tineri sînt cuprinși în școli tehnice post-liceale, pregătindu-se în peste 500 de meserii și specialități. Acest fapt permite viitorilor muncitori, tehnicieni și specialiști să se îndrepte spre acele profesii față de care manifestă interes, să-și fructifice talentul și aptitudinile lor acolo unde este cea mai mare nevoie de ei și unde pot să-și valorifice întreaga lor capacitate de muncă creatoare.

Este demn de remarcat și faptul că — la cererea părinților — un număr însemnat de elevi, aparținînd naționalităților conlocuitoare se îndreaptă către școlile cu limba de predare română. Acestora li se asigură în continuare învățarea limbii materne ca obiect de studiu.

O deosebită subliniere merită faptul că Legea învățămîntului, pentru a se evita orice greutăți la examenele de admitere, prevede că absolvenții școlilor cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare au dreptul să susțină probele scrise și orale în limba maternă la disciplinele pe care le-au studiat în această limbă. În acest scop, în comisiile de admitere fac parte și cadre didactice care cunosc limba respectivă.

Dat fiind faptul că în urma noii împărțiri administrativ-teritoriale a țării au apărut unele disproporții în repartizarea rețelei liceelor și a secțiilor de cultură generală și pedagogică, în raport cu compoziția pe naționalități a populației școlare, Ministerul Învățămîntului a prevăzut ca în perspectivă să dezvolte rețeaua liceelor în acele județe unde numărul acestora este în prezent mai mic.

Pentru a asigura muncii instructiv-educative un nivel corespunzător, o preocupare deosebită manifestă organele de stat și de partid față de pregătirea cadrelor necesare pentru școlile naționalităților conlocuitoare. Aceasta se realizează în licee pedagogice de învățători cu limbile maghiară, germană, slovacă.

Numărul de cadre care funcționează în școlile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare, este de peste 14 000, dintre care circa 2000 de educatoare, 4800 de învățători și 7500 de profesori. Pentru pregătirea cadrelor didactice de limbă maghiară există o secție la Institutul pedagogic din Tîrgu Mureș, iar la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj, un număr de discipline pedagogice, ideologice și de specialitate sînt predate și în limba maghiară.

Un rol deosebit în pregătirea cadrelor didactice necesare învățămîntului general și liceal în limba maghiară și germană îl au secțiile de limbă și literatură maghiară și germană de la Universitatea „Ba-

beș-Bolyai" Cluj, precum și secțiile de limbă și literatură germană de la Universitățile din București și din Timișoara.

Aceeași grijă se manifestă și față de asigurarea conducerii și îndrumării competente a procesului instructiv-educativ din școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare. Este un fapt grăitor, în acest sens, că după constituirea inspectoratelor școlare în cadrul acestora funcționează un număr însemnat de inspectori de diferite specialități, din rîndul naționalităților conlocuitoare.

Este demn de remarcat și faptul că statul nostru pune la dispoziția elevilor și a studenților de alte naționalități un fond bogat de manuale, cursuri, cărți de lecturi în limbile acestor naționalități, ceea ce le asigură o pregătire temeinică. Amintim în acest sens cele 451 de titluri de manuale tipărite, precum și cursuri universitare litografiate, ca : istoria limbii maghiare ; limba maghiară contemporană. Au apărut sau sînt în curs de apariție, respectiv de redactare manuale de literatură maghiară pentru liceu, metodica predării limbii și literaturii maghiare, istoria literaturiii maghiare în mai multe volume, lexiconul literaturii maghiare din țara noastră, stilistica descriptivă a limbii maghiare, ortografia limbii maghiare, culegere de texte literare pentru copii în limba maghiară și germană, metodica predării limbii germane și alte materiale auxiliare, ca : planșe gramaticale și ortografice, discuri, literatură beletristică etc., toate acestea într-un tiraj aproximativ de 1 828 000 exemplare destinate școlilor cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare.

Paralel cu preocuparea de a ridica nivelul predării limbii materne în școlile și în secțiile naționalităților conlocuitoare, se manifestă un interes deosebit pentru însușirea cît mai temeinică a limbii române. Se poate aprecia fără exagerare că în ultimii ani s-a îmbunătățit simțitor predarea și însușirea limbii și literaturii române în școlile naționalităților conlocuitoare. Este tot mai mare numărul acelor tineri care dau dovadă de cunoașterea temeinică a limbii române. Aceasta dovedește faptul că în rîndul elevilor și al părinților există o înțelegere deplină privind necesitatea și importanța însușirii limbii vorbite de majoritatea covîrșitoare a populației, ceea ce contribuie nu numai la cimentarea pe mai departe a unității poporului, ci asigură, în același timp, valorificarea deplină a capacităților și potențelor spirituale ale fiecărui cetățean al patriei noastre.

Sarcina ce se pune în fața cercetării pedagogice și metodice constă în perfecționarea în continuare a conținutului manualelor de limbă și literatură română pentru copiii de altă limbă maternă. Considerăm că deși, în general, acest conținut este și trebuie să fie comun cu cel al manualelor pentru clasele cu limba de predare română, totuși, aici trebuie ayute în vedere și anumite sarcini și probleme specifice, care derivă din necesitatea însușirii corecte și cît mai rapide a limbii române. În această privință se cer studiate, perfecționate și numeroase probleme metodice. Ridicarea continuă a calității predării, conjugată cu dorința și hotărîrea ce se manifestă din partea copiilor naționalităților conlocuitoare de a stăpîni cît mai perfect limba română,

constituie chezăşia sigură că în acest domeniu vom obţine rezultate şi mai bune.

Educarea copiilor şi a tinerilor în spiritul înaltelor idealuri, ale umanismului socialist, al respectului reciproc, al frăţiei şi al prieteniei între poporul român şi naţionalităţile conlocuitoare pătrunde întregul conţinut şi întreaga activitate instructiv-educativă din şcolile noastre. Prin conţinutul lecţiilor, al cursurilor şi al seminariilor şi al altor activităţi se dezvoltă la tineretul studios dragostea nemărginită faţă de patrie şi popor, faţă de partid, care ne conduce spre culmile înalte ale civilizaţiei şi culturii. Acţiunile comune organizate de tinerii români şi de cei aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare vin să întărească şi să lărgească munca educativă desfăşurată în cadrul procesului de învăţămînt, să aducă o contribuţie de seamă la educarea elevilor şi a studenţilor în spiritul respectului faţă de trecutul de luptă comună a poporului român şi a naţionalităţilor conlocuitoare pentru libertate şi progres.

Viaţa şi activitatea organizaţiei pioniereşti şi U.T.C., excursiile şi vizitele, concursurile şi manifestările cultural-artistice şi sportive, muncile obşteşti organizate în comun, pe lîngă valoarea lor educativă în general, aduc un aport însemnat la întărirea frăţiei şi unităţii de nezdruncinat dintre tinerii români şi cei aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare.

În acele şcoli şi institute unde învaţă laolaltă tinerii români şi cei aparţinînd naţionalităţilor conlocuitoare ni se oferă exemple de convieţuire frăţească, de spirit tovărăşesc. Elevii şi studenţii, fără reţinere sau rezervă, muncesc şi se distrează împreună, se ajută reciproc. La fel, corpul didactic din aceste şcoli şi institute, unit în colective de muncă, depune eforturi comune pentru a sluji cu pasiune şcoala noastră, pentru a-şi aduce un aport cît mai substanţial la dezvoltarea ştiinţei şi a culturii româneşti.

La temelia acestei coeziuni stau ţelurile şi idealurile comune, dorinţa de neclintit de a răsplăti prin fapte grija şi preocuparea permanentă pe care o manifestă partidul şi statul nostru faţă de şcoală.

ОБРАЗОВАНИЕ НА ЯЗЫКАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РУМЫНИИ

(Р е з ю м е)

В статье подчеркивается, что разрешение национального вопроса в марксистско-ленинском духе является одним из важнейших достижений нашего социалистического строя. Полная и окончательная победа социализма в нашей стране устранила всякую форму расовой и национальной дискриминации, обеспечивая подлинное равноправие для всех сынов родины.

Фактическое обеспечение этого равноправия убедительно отражается и в области образования, где национальности совместно проживающие на территории Румынии, как й румынский народ, имеют свободный доступ в любую школу или институт в любой части страны. В то же время, согласно предусмотрениям Конституции, для национальных меньшинств обучение организовано на их родных языках. В ностоящее время на языках нациовальных меньшинств работает свыше 1200 детских садов,

приблизительно 2.000 школ и отделов общего овразования, к которым следует добавить педагогические гимназии, вечерние и заочные отделения, а также и институт театрального искусства и отдельные секции при различных вузах.

Особенную заботу проявляют партийные и государственные органы о подготовке необходимых кадров для школ национальных меньшинств, а также и обеспечении этих школ учебниками, книгами, современными наглядными пособиями и т.д.

В заключительной части очерка отмечены некоторые аспекты воспитания молодежи в духе высоких идеалов социалистического гуманизма, братства и дружбы между румынским народом и совместно проживающими с ним национальностями.

L'ENSEIGNEMENT DANS LA LANGUE DES NATIONALITÉS COHABITANTES DANS LA ROUMANIE SOCIALISTE

(Résumé)

Dans cette étude on affirme que la solution du problème national dans l'esprit marxiste-léniniste constitue l'une des principales victoires de notre régime socialiste. La victoire totale et définitive du socialisme dans notre pays a aboli toute forme de discrimination raciale et nationale et a assuré l'égalité en droits à tous les citoyens.

Cette égalité se reflète d'une manière évidente dans le domaine de l'enseignement aussi, car les nationalités cohabitantes jouissent des mêmes droits et possibilités que le peuple roumain, ayant libre accès dans n'importe quelle école ou institut de tous les coins du pays. En même temps, conformément aux prévisions de la Constitution, l'enseignement destiné aux nationalités cohabitantes est organisé dans leur langue maternelle aussi. A présent il y a plus de 1200 maternelles où l'on enseigne dans la langue des nationalités cohabitantes, environ 2000 écoles et sections de culture générale auxquelles s'ajoutent des lycées pédagogiques, des sections ainsi qu'un institut d'art dramatique et certaines sections dans les différents instituts d'enseignement supérieur.

Les organismes de l'État et du parti manifestent une préoccupation particulière pour la formation des cadres nécessaires aux école des manuels, livres, matériel didactique moderne etc.

A la fin de l'article on mentionne quelques-une des aspects de l'éducation des jeunes dans l'esprit des grands idéaux de l'humanisme socialiste, de la fraternité şi de l'amitié entre le peuple roumain et les nationalités cohabitantes.

TEACHING IN THE LANGUAGES OF MINORITIES IN ROMANIA

(Abstract)

In the present study it is shown that the settlement of the national problem in the spirit of marxism-leninism is one of the important successes of our socialist life. The complete and everlasting victory of socialism in our country ousted any form of racial and national discrimination, assuring a real equality of rights of the whole people.

The assurance of this equality is reflected in the field of education too, where the minorities enjoy the same rights and possibilities as the Romanian people. They have free entrance in any school

or institution all over the country. At the same time, according to our Constitution, the education for the minorities is organized also in their native language. Thus, at present, there are more than 1200 kindergardens in the languages of the minorities, nearly 2000 schools and departments in general schools, to which we can add the pedagogical lycée, the evening and non-attendance departements as well as an institute of theatrical art and some departments at certain higher education institutes.

A special concern is given by the state and party leaders towards the training of teaching staff required by these schools as well as towards their need of textbooks, books, modern teaching aids, etc.

At the end of the paper some aspects of youth's education in the spirit of lofty ideals of the socialist humanism, of friendship and brotherhood among Romanian people and minorities are mentioned.

Colectivul de experimentare (eşantionul). Selecţionare şi mărime

DUMITRU MUSTER

Constituirea colectivului experimental (eşantionul) este de o importanţă esenţială pentru valabilitatea concluziilor unei cercetări.

În lumea materiei moarte, proprietăţile materiei pot fi cercetate prin orice fragment prelevat dintr-un întreg. Oricare ar fi fragmentul — o bucată de oţel dintr-o şarjă, o spărtură dintr-un bloc de marmură, o picătură dintr-o soluţie de acic sulfuric — analiza lui demonstrează aceleaşi însuşiri şi reacţii.

În lumea vie, apar particularităţi individuale ; boabele de grîu din aceeaşi recoltă nu sînt toate absolut identice ca greutate, pomii din seminţele aceluiaşi măr nu cresc la fel de mari. Cînd e vorba de om, diferenţele sînt mai complexe şi mai vizibile : nu toţi copiii de 16 ani au aceeaşi înălţime şi aceeaşi greutate, învaţă la fel de bine la toate obiectele, au aceleaşi interese profesionale, reuşesc la fel la probe de atenţie şi memorie. Nu se pot trage concluzii valabile din cercetarea unui singur individ. Doar *totalitatea indivizilor unei anume colectivităţi* studiate (copiii de 6 ani care se recrutează pentru prima clasă a învăţămîntului general, absolvenţii şcolii generale care se orientează şcolar şi profesional ş.a.m.d.) înfăţişează gama variată a posibilităţilor de manifestare a unor însuşiri şi procese psihice şi sociale. În lumea vie, legile se referă la mase, nu la anume indivizi ; cazurile particulare se interpretează în funcţie de o lege a colectivităţii.

Este însă posibil să se cerceteze o întreagă populaţie ? Este posibil să se întreprindă, spre exemplu, o cercetare privitoare la toţi absolvenţii clasei a 8-a ? *Practic*, s-ar ivi probleme relative la numărul de cercetători necesari şi la durata cercetării ; *financiar*, s-ar cere fonduri enorme ; *teoretic*, s-ar demonstra că nu e necesar un asemenea efort, fiindcă — de la o anume adunare de cazuri cercetate — rezultatele păstrează o aceeaşi configuraţie, caracteristică pentru populaţia întreagă.

Teoria statistică matematică demonstrează posibilitatea studierii unei colectivităţi complete printr-un *fragment reprezentativ* al ei, altfel numit, *eşantion*. Dar problema este alegerea reprezentanţilor, constituirea fragmentului de *n* indivizi, desigur un „n" cît mai mic posibil, pentru simplificarea cercetării ; a unui fragment care, fiind cercetat, concluziile cercetării să se poată extinde valabil asupra întregii populaţii, de *N* indivizi.

Este o problemă fundamentală, *(Théorie de l'échantillon*, în limba franceză ; *Sampling Problem*, în limba engleză), fiindcă de aceasta depinde considerarea concluziilor unei cercetări ca simple indicaţii — fără valoare pronostică — sau ca adevărate legi în materie, desigur în înţelesul probabilistic al legilor sociale şi psihologice, deci şi pedagogice.

Teoria şi practica statistică oferă îndrumări pentru *constituirea fragmentului reprezentativ*.

★

Unele se referă la *alegerea* indivizilor eşantionului.[1] O normă este ca fragmentul reprezentativ, colectivul supus cercetării, să fie *omogen* din punctul de vedere al temei : aceeaşi vîrstă (între limite convenţionale), dacă cercetarea se referă la seria copiilor de 6 ani care se cuprind în clasa I ; acelaşi antrenament anterior, dacă se cercetează succesul unei metode didactice ş.a.m.d. O altă normă, din aceeaşi categorie, pretinde ca eşantionul să fie *neselecţionat :* colectivul cercetării să cuprindă membri de toate felurile, de toate gradele trăsăturii studiate : şi mai buni şi mai slabi — dacă se cercetează aptitudinea matematică — şi mai grei şi mai uşori — dacă se studiază greutatea elevilor în vîrstă de 6 ani. *Hazardul* realizează această reprezentare, cercetătorul o poate altera, dacă adaugă colectivului, sau îi retrage, elemente selecţionate anume. În cercetările pedagogice, clasele şcolare sînt grupări întîmplătoare, care pot fi luate în considerare pentru cercetări ; asemenea sînt colectivele candidaţilor care se prezintă la un concurs, totalitatea cititorilor care trec într-un anume răstimp printr-o bibliotecă şcolară ş.a. În anume cercetări, în care interesează varietatea de prezentare (pe straturi) a membrilor populaţiei întregi, constituirea fragmentului reprezentativ se face *stratificat*. Tot la întîmplare, dar pentru fiecare subpopulaţie-strat, se aleg, proporţional cu mărimea stratului, elementele fragmentului. În cercetările pedagogice care ar trebui să se refere la populaţia şcolară din ţara întreagă, eşantionul cuprinde (în cadrul condiţiei de omogenitate, adică pentru fiecare vîrstă sau clasă şcolară) clase şcolare corespunzătoare fiecărui mediu, fiecărei pregătiri şi condiţii generale avute în vedere ; numărul claselor şcolare recrutate pentru eşantion este proporţional cu ponderea pe care fiecare dintre criterii o prezintă în populaţia întreagă.

[1] Mai toate manualele de statistică aplicată dau indicaţii în această privinţă. Trimitem la lămuririle ample din Leon Festinger et Daniel Katz, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, (publié sous la direction de... ; traduit), 2 vol., Paris, Presses Universitaires de France, 1963 ; îndrumări succinte sînt în Dumitru Muster şi Alexandru Chiappella, *Elemente de statistică aplicată*, Bucureşti. Societatea română de cercetări psihologice, 1938.

Dar o îndrumare de cea mai mare importanță pentru constituirea eșantionului, — o îndrumare puțin cunoscută și respectată, în dauna valabilității cercetărilor, cedînd pe linia simplificării muncii — este referitoare la *numărul indivizilor colectivului cercetat*. Pentru ca să fie realmente reprezentativ, un colectiv omogen, ales la întîmplare, trebuie să fie — cum se spune, cu o formulă — *suficient de numeros*. Cît de mare? S-ar putea susține că o colectivitate este reprezentată valabil și printr-un singur, doi, trei sau cinci indivizi! Dar ar trebui demonstrat că valorile statistice respective sînt temeinice, verificarea ar duce la compararea tot cu un colectiv „suficient de numeros"! Celor care ar propune cercetări cu colective de puterea unei singure clase școlare, le putem opune numărul mare de subiecți — peste 1000 și chiar peste 1 500 — pe care-l utilizează cercetări serioase [2]. Iar celor care vor să transpună în cercetările psihologice-pedagogice norme statistice aplicabile unor colective mici, (dar precis măsurate), le putem obiecta că marea variabilitate (ca să nu spunem relativa precizie) a măsurătorilor referitoare la trăsăturile și performanțele psihice ale omului ne obligă să nu reducem valabilitatea unor concluzii afectate de multe aproximații ale datelor rezultate din măsurători prin adăugarea unor aproximații depinzînd de nesiguranța introdusă de micimea colectivului.

Practica statistică normală — care reprezintă o experiență de cercetare îndelungată, cu verificări de concluzii — indică numere [3] mai sigur *între 100 și 200 de subiecți* [4], fiindcă, dacă sînt autori care pretind

---

[2] Să se vadă numărul elevilor cu care face etalonarea testelor sale de progres școlar, *Centre de Psychologie Appliquée*, Paris. Asemenea *Cuillier* et *Maury*, citați la nota 6.

La noi în țară, să se vadă cercetările Institutului de științe pedagogice privitoare la sistemul de predare profesor — obiect de învățămînt la clasele I-IV, în care au fost cuprinse 3418 clase experimentale și 2192 clase de control (relatate în culegerea *Modernizarea învățămîntului la clasele I-IV*, București, E.D.P., 1968, p. 315) și cele privitoare la coborîrea vîrstei de școlarizare la 6 ani, la care ipoteza de verificat a cuprins 1756 elevi, față de 1902 în clasele de control (relatate de Cornelia Marinescu, Maria Georgescu-Boștină și Florica Andreescu în comunicarea, *Date comparative privind nivelul de pregătire a elevilor de clasa I la matematică și limba română*, prezentată la Simpozionul național, Craiova, aprilie 1969). Să se vadă și experimentul privind predarea cu profesori de specialitate la clasele I-IV, desfășurat sub conducerea conf. univ. Traian Pop, care utilizează 12 clase experimentale și 6 clase de control (relatare în volumul *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I-IV*, București, E.D.P., 1968, p. 15). Dintre cercetările mai vechi, cele comunicate de C. Rădulescu-Motru și I. M. Nestor, în problema etaloanelor antropologice și psihologice naționale, au măsurat populații din diferite regiuni ale țării la nivelul miilor de subiecți.

[3] Atunci cînd se dau numere! Indicațiile de la notele 4, 5 și 6 sînt adunate din consultarea unei însemnate cantități de lucrări de specialitate; autorii de manuale de statistică aplicată lasă prea mult la fantezia cercetătorilor o problemă importantă, punîndu-se la adăpostul clișeului „suficient de numeros"!

[4] N. Mărgineanu, *Elemente de Psihometrie*, Cluj, Institutul de psihologie, 1938, p. 223 și 249.

Jean Pasquier, *Baccalauréat et docimologie*, în „Les amis de Sèvres", nr. 2/1968, p. 42; Victor Săhleanu, *Metode matematice în cercetarea medico-biologică*, București, Editura medicală, 1957, p. 189; André Wathelet, *Élaboration et exploitation psychopédagogiques de deux testes d'acquisitions*, Bruxelles, Editest, 1966, p. 21

doar să nu se coboare sub 50 [5], sînt şi alţii care propun numere superioare lui 200 [6]. Iar o cercetare anume, care a avut scopul să stabilească „numărul necesar şi suficient de indivizi în colectivul de experimentare", cu o metodă care a fost folosită şi de alţi cercetători peste un sfert de secol [7], conchide că este indispensabil un colectiv de *150 de subiecţi*, echivalentul a *4—5 clase şcolare* de 40—30 elevi [8].

Aşadar, cu un asemenea efectiv de subiecţi, rezultat al unei selecţii întîmplătoare, o cercetare are o bază valabilă, din punctul de vedere al colectivului experimental. Altminteri, concluziile cercetării au valoarea unor simple indicaţii; cercetarea trebuie reluată, extinsă pînă la limitele recomandate de normele pentru constituirea colectivului experimental.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ (ОБРАЗЕЦ). ОТБОР И ВЕЛИЧИНА

(Резюме)

При исследовании вещества любой отрывок его предоставляет те же данные науки жизни, психики и общества должны учитывать индивидуальные особенности и исследовать **показательные отрывки** (образцы) населения.

Согласно статистической теории, практике основательных исследований и согласно результатам определенной задачи констатируется, что образец, чтобы дал действиенные заключения, должен быть составлен **наугад,** когда это необходимо, и по слоям изучаемого населения, охватывающими приблизительно 150 субъектов,

[5] Ed. Claparède, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, traducere, Bucureşti, Casa Şcoalelor, 1942, p. 36; J. M. Faverge, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, Paris, P.U.F., 1966, tome I (V-e éd.), p. 5 şi 29; Hardi Fischer, *Les méthodes statistiques en psychologie et en pédagogie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1965, p. 35 şi 43; P. Pèpe et M. Tisserand-Perrier, *Méthodes statistiques dans les sciences humaines*, Paris, Masson, 1962, p. 176; Gh. Zapan, *Cibernetica şi procesul învăţării*, în „Revista de pedagogie" nr. 10/1968, p. 17.

[6] F. Cuillier et H. Maury, *Contribution à l'étude des connaissances des enfants...* in „BINOP", nr. 2/1967, p. 77.

Considerăm necesar numărul de 300 subiecţi ca un minimum, dar cercetează cu 1 500!

Ellis B. Page, *The Use of the Computer in Analyzing Student Essays*, in „International Review of Education", vol. XIV, 1968, nr. 2.

Experimentează cu 276 subiecţi.

[7] *Stabilizarea mediei* unor note, ca metodă pentru determinarea numărului necesar de profesori-corectori ai unei lucrări, a fost prezentată de profesorul G. Mialaret la al XVI-lea Colocviu al „Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française", Lyon, 1968. (Relatare în „Le Monde" nr. 7231, 12 avril 1968, p. 15).

[8] Dumitru Muster şi Alexandru Chiappella. *Stabilitatea etalonului.* Cercetare asupra numărului necesar şi suficient de indivizi în colectivul de experimentare pentru asigurarea valabilităţii etalonului construit, în „Revista de filozofie", vol. XXV, nr. 2, apr.—iunie 1940.

LE COLLECTIF D'EXPÉRIMENTATION (L'ÉCHANTILLON) SELECTIONNEMENT ET GRANDEUR

(Résumé)

Dans la recherche effectuée sur la matière morte, tout fragment d'une substance fournit les mêmes données ; en ce qui concerne les sciences de la vie, le psychique et la société, il faut prendre en consideration toutes les particularités individuelles et faire des recherches sur des **fragments représentatifs** (échantillons) de la population prise en considération.

Selon la théorie statistique, la pratique des recherches fondamentales et conformément aux résultats obtenus à la suite d'une recherche dont l'objectif se rattachait à ce problème, on conclut qu'un échantillon qui entraîne des conclusions valables doit être constitué **au hasard** ou par couches de la population étudiée, si cela s'avère nécessaire, devant contenir enviorn 150 sujets.

THE QUANTITY FOR INVESTIGATION (THE SAMPLE). ITS SELECTION AND MEASURE

(Abstract)

In researching minerals, any fragment in a substance suplies the same data ; biology, psychology and sociology have to take into account the individual characters and to investigate **significant pieces** (samples) of the mentioned population.

According to statistics, practice of thouroughly research and regarding the results of a specific investigation in this domain, it is concluded that a sample containing valuable conclusions must be done at random, when it is neccesary, and even on different levels of population under research, and it has to include a number of almost 150 subjects.

Considerații sociologice cu privire la procesul integrării tineretului

Conf. univ. dr. OVIDIU BĂDINA și FRED MAHLER

Tînăra generație a epocii contemporane este confruntată cu o vastă problematică decurgînd din dinamismul și complexitatea fără precedent a prefacerilor sociale, economice, științifice, tehnice și culturale, din transformările ce se petrec în cadrul forțelor materiale de producție, al relațiilor dintre oameni și al formelor spirituale de viață. Revoluția științifico-tehnică își pune amprenta asupra unor realități de o extremă diversitate, care vizează sistemul social, gradul de dezvoltare economică, contextul național, zona socio-economică sau geografică etc.

În aceste împrejurări, statele, instituțiile și organismele naționale și internaționale, presa, opinia publică etc. dezbat pe larg problemele complicate ce se pun tineretului de azi pe diferitele meridiane și paralele ale planetei noastre. Analiza valențelor actuale ale acestui proces permanent pe care-l reprezintă pregătirea tineretului pentru muncă și viață, se evidențiază ca o concluzie generală *creșterea duratei adolescenței și tinereții*, deci a întîrzierii momentului în care tinerii intră direct în muncă și își asumă responsabilitățile sociale și familiale. Totodată, acest proces este simultan cu acela al *participării mai devreme și într-o măsură sporită a tineretului la viața societății*, concretizată printr-o multitudine de comportamente ce vădesc nevoia dobîndirii de către tineri a unui *statut* recunoscut și apărat de societate.

Acesta este contextul general în care se pun tineretului de azi problemele *integrării în muncă și viață*, pe primul plan apărînd problemele *alegerii, dobîndirii și aplicării profesiunii* într-o lume care cunoaște cadențele rapide ale dezvoltării industriale, ale modernizării economiei, tehnicizării și automatizării producției, transformării științei în forță nemijlocită de producție. Noua nomenclatură a profesiilor, apariția unora noi, dispariția altora, schimbarea conținutului lor și a condițiilor exercitării lor, ridicarea generală a nivelului de tehnicitate pun în fața noilor generații și a factorilor educaționali probleme de o mare complexitate, a căror rezolvare nu e posibilă fără a ține seama de ansamblul dinamicii

sociale, privită în perspectiva dezvoltării sale pe o lungă perioadă, adică pe o bază *prospectivă*.

Fără îndoială, însă, problemele pregătirii noilor generații pentru a face față responsabilităților ce le vor reveni mîine în societate fac ca sensul noțiunii de integrare socială să depășească problemele strict profesionale, *incluzînd variate aspecte de ordin cultural, cetățenesc și etic*. Atît continua adaptare și perfecționare profesională, cît și dezvoltarea aptitudinilor de integrare social-culturală și morală a tineretului în fluxul generațiilor impun — așa cum remarcă quasi-unanim specialiștii — conceperea școlii și educației preșcolare ca o primă etapă a *instrucției și educației permanente*. Or, însăși educația permanentă se cere înțeleasă ca parte organică a integrării social-profesionale, concepute nu doar ca momentul intrării în activitatea practică, ci ca un *proces continuu*, cerînd o permanentă adaptare la condițiile mediului socio-profesional în neîncetată schimbare, mediul adaptîndu-se la rîndul său cerințelor integrării individului.

Înainte de a analiza unele aspecte sociologice ale procesului integrării socio-profesionale a tineretului nostru, considerăm utile cîteva considerații cu privire la *sensul* noțiunii la care ne referim. Conceptul de integrare nu are — așa cum se afirmă uneori în literatura noastră de specialitate — un sens *univoc*: a) nici în ceea ce privește *pozitivitatea* sa (nu oricînd și nu oriunde integrarea este un proces înaintat în toate componentele sale); b) nici în ceea ce privește *semnificația* sa (ea nu înseamnă doar un complex de cerințe și atribute ale factorului ce se integrează). Pledăm, așadar, în lumina realităților complexe ale lumii contemporane, pentru o *aprofundare a caracterului polivalent al noțiunii*.

Parametrii sociali ai integrării. Caracterul *general* al problemei integrării profesionale și sociale a tineretului nu trebuie să ne facă să pierdem din vedere caracteristicile *specifice* pe care aceasta le ia în funcție de diferitele sisteme sociale, de nivelul dezvoltării tehnico-economice, de tradițiile naționale, de obiectivele și sarcinile progresului diferitelor țări, pe particularitățile diferitelor zone, ramuri economice etc.

Valorizarea „integrării" este dependentă în mod firesc de parametrii *sociali* ai ecuației în care ea se realizează: *cine?, în ce?, de ce* se integrează? *Subiectul* integrării, *sistemul* integrator și *motivația* sînt astfel definitorii pentru esența și sensul real al *integrării integratului în integrant*. Se înțelege de ce într-o asemenea accepție a procesului vom întîlni o largă gamă de tipuri de integrare, valorizate pozitiv sau negativ fie după calitățile lor obiective, fie în funcție de raportul dintre acestea și pozițiile subiective ale elementului valorizator.

a) *Pro și contra integrării capitaliste tehnocratice.*

Să luăm, spre pildă, problema formării cadrelor tehnice în țările capitaliste dezvoltate. Formarea specialiștilor este unul din comandamentele dezvoltării economice și sociale în condițiile revoluției tehnico-științifice; așadar, un proces obiectiv, necesar, care — cu toate contradicțiile inerente capitalismului — contribuie la creșterea acestuia ca sistem. O pregătire numerică și de profil a cadrelor tehnice în conformitate cu obiectivul integrării lor sociale apare deci, din punctul de vedere al posturilor de comandă ale societății respective, ca absolut necesară și per-

fect pozitivă. Orice măsură decurgînd din acest țel și tinzînd spre el își găsește din punctul de vedere al acestor posturi de comandă deplina justificare; „industrializarea" școlii, subordonarea universității față de monopoluri, crearea unei supraproducții de „gulere albe" fasonate după cerințele economiei capitaliste — sau, cu un cuvînt, *tehnocratizarea învățămîntului* — apar ca normale, utile și necesare, deci pozitive. Dar numai dintr-un unghi de vedere, căci interesele mai adînci, legice, ale dezvoltării nu în interesul monopolurilor, ci al societății în ansamblul ei, dau forțelor înaintate capacitatea adoptării și susținerii unui alt punct de vedere, superior istoricește. În lumina acestei perspective *antitehnocratice*, chiar în țările capitaliste, programele subordonate intereselor monopoliste privind formarea și integrarea specialiștilor sînt obiectul unor critici vehemente. Din punctul de vedere al acestor concepții (reflectînd, desigur, alte poziții și orientări economice, sociale și politice) ceea ce monopolurile socotesc a fi *pozitiv* în integrare este considerat, adeseori, negativ, iar sensul pozitiv, necesar, al „integrării" dobîndește note și caracteristici diferite și chiar contrarii. Se pot cita în acest sens cunoscutele *contra-programe* în domeniul învățămîntului propuse și susținute de partidele comuniste și de alte forțe progresiste și democratice din Franța, Italia și din alte țări, după cum se pot aminti pozițiile a numeroși teoreticieni (marxiști sau nemarxiști) de acerbă critică a „integraționismului tehnocratic". O pildă în acest sens ne-o poate oferi mult discutatul Herbert Marcuse. În *Omul unidimensional* el stabilește cu putere de pătrundere o legătură directă între caracteristicile sociale fundamentale ale „societății de consum" și unidimensionalitatea omului caracterizat printr-un comportament *adaptativ*. Marcuse consideră că, în condițiile capitaliste contemporane, „forța eliberatoare a tehnologiei — instrumentalizarea lucrurilor — se preschimbă în cătușe care împiedică eliberarea omului, transformîndu-l pe acesta în instrument" [1]. În acest fel, în loc să ducă la abolirea dominației, „raționalitatea tehnologică" o susține, legitimînd imposibilitatea „tehnică" a omului modern de a fi liber. Integrarea omului în „societatea de consum" este astfel — în lumina analizei marcusiene — nu un act deliberat, ci rezultatul supunerii omului de către establishmentul opresiv și manipulatoriu.

Diferită de această poziție net antiintegraționistă este aceea a altor teoreticieni americani, dintre care l-am putea cita pe David Riesman. În lucrarea sa fundamentală [2], analizînd diferitele tipuri de integrare socială, el consideră că „adaptatul este acela care reflectă societatea sau clasa sa cu minimum de deformări". Tipul *adaptat* se deosebește, indiferent de caracteristicile sale specifice (fie că este „tradițional", „inner — directed" sau „other — directed"), de tipul *anomic*, ca și de tipul *autonom*, acesta din urmă reușind să-și păstreze liberul arbitru, chiar dacă și el, în ansamblu, se conformează normelor societății din care face parte. Astfel încît, deși autorul pare a prefera *modelul autonomiei* (capacitatea omului de a accepta sau respinge supunerea față de normele sociale), în cele din urmă însăși *autonomia se relevă ca o formă specifică de adaptare.*

[1] Herbert Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, (traducere în italiană după *One dimensional man*), Einaudi, 1967, p. 172—173.

[2] David Riesman, *The Conely crow*, în traducerea franceză *La foule solitaire*, p. 316.

Tot în această ordine de idei, l-am putea menționa și pe Talcott Parsons, care, deși polemizează cu Riesman, se află în mare măsură pe aceleași poziții integraționiste. Concepînd socializarea ca procesul prin care „personalitatea este generată" [3], sociologul american susține (cu nuanțe specifice) importanța pozitivă a integrării. Analizînd particularitățile dinamice ale formării personalității tinerilor, Parsons consideră microgrupul tineresc nu ca o formă de manifestare a neintegrării și diferențierii față de societate și nici ca o cale de afirmare a personalității și independenței tînărului, ci ca un produs specific vîrstei, necesității „acceptării sociale".

Dacă „producerea personalității prin socializarea individului" poate constitui, în anumite împrejurări sociale, o formulă pozitivă a integrării, în condițiile societății americane, ale societății capitaliste în genere, ea se dovedește, prea abstractă și, în cele din urmă, influențată de schema conceptului tehnocratic de integrare.

b) *Socialismul și integrarea socială a tineretului.*

În condițiile socialismului, cînd se produce schimbarea din temelii a bazei economice a societății, se înfăptuiesc transformări esențiale în toate laturile vieții sociale. Trecerea mijloacelor de producție în proprietatea celor ce muncesc a dus la dispariția exploatării omului de către om, a determinat apariția unor relații de tip nou între membrii societății. Transformarea calitativă a relațiilor de producție a creat și creează condiții favorabile dezvoltării rapide a forțelor de producție, care, la rîndul lor, au o acțiune reciprocă asupra relațiilor de producție.

Modificările în domeniul social-economic, înzestrarea tehnico-materială a societății, produc continuu modificări în structura populației, în nivelul de pregătire cultural-științifică și profesională. Într-un cuvînt, în societatea zilelor noastre se produc transformări și deplasări în toate domeniile, pe toate planurile și la toate nivelele.

În procesul de industrializare avem de-a face nu numai cu schimbări de ordin *cantitativ* — creșterea numerică a clasei muncitoare, sporirea numărului populației urbane etc. — ci și cu transformări *calitative* de importanță majoră. Atragerea la muncile industriale a unor însemnate părți din populația rurală, care de la o generație la alta a participat efectiv la muncile specifice agriculturii, presupune o profundă schimbare nu numai în structura socială a societății noastre socialiste, ci și în structura ei profesională, „în conștiința indivizilor care reprezintă subiectul și obiectul acestor schimbări", precum și apariția unor noi deprinderi de muncă și de viață etc. De la munca pe ogor la cea de la pupitrul de comandă într-o mare uzină este o distanță enormă, pe care, în condițiile noastre, generații întregi au străbătut-o în aceste două decenii de construcție socialistă. Dar acest drum a însemnat o întreagă revoluție în pregătirea și formarea a sute de mii, chiar milioane de cetățeni ai României.

Modernizarea întreprinderilor industriale, crearea de obiective noi, înzestrate cu utilaj și aparate de cea mai înaltă tehnicitate, au pus probleme complexe în legătură cu ridicarea continuă a calificării profesio-

[3] Talcott Parsons, *Social structure and personality*, The Free Press, Collier Macmillan, London, 1968, p. 234.

nale, cu creșterea nivelului de cunoștințe de cultură generală și de specialitate. Pe o perioadă de numai 15 ani (1950—1965), numărul muncitorilor calificați a crescut cu încă 1 871 000, al celor care au absolvit școli medii cu 789 000, al celor cu studii superioare cu încă aproape 181 000. Este semnificativ faptul că numai în perioada 1956—1966 numărul persoanelor care au absolvit o școală generală a crescut de 1,5 ori, iar al celor cu studii medii și superioare de 2,5 ori. Această imagine privește în primul rînd tineretul, al cărui proces de calificare profesională și de intelectualizare se desfășoară în ritm rapid.

Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea rostită la Consfătuirea pe țară a Uniunii Tineretului Comunist, *întreaga activitate de formare și de educare a tinerei generații trebuie să ducă la pregătirea tineretului pentru muncă și viață. Pentru desfășurarea acestei munci, societatea noastră socialistă dispune de toate mijloacele necesare* [4].

La pregătirea pentru integrarea deplină în muncă și viață a tineretului concură mai mulți factori, printre care *școala* are un rol deosebit de important. Ea este cea care formează în mod organizat și metodic, în cadru instituționalizat, un mod de gîndire științific, un ansamblu sistematic de cunoștințe și deprinderi, baza unei profesiuni sau a specializării însăși. Evident că această pregătire are diferite nivele și că la soluționarea problemelor complexe privitoare la calificarea profesională și la perfecționarea pregătirii tinerilor contribuie nu numai Ministerul Învățămîntului, ci și ministerele de resort, întreprinderile, celelalte unități de producție, instituții și organe locale. Familia, organizația de tineret, opinia publică participă la rîndul lor la acest proces complex de pregătire pentru muncă și viață a tineretului, a cărui realizare este o răspundere a întregii noastre societăți.

Creșterea nivelului de pregătire a populației, și îndeosebi a celei tinere, are o influență directă, dar și una indirectă. Introducerea învățămîntului obligatoriu de 8 ani și, în prezent a celui de 10 ani a avut ca urmare o ridicare în masă a nivelului cultural al societății noastre, a făcut să crească numărul celor cuprinși în rețeaua de învățămînt. Evident, aceste schimbări care vizează mărirea duratei de școlarizare au efecte multiple, între care și creșterea în ansamblul populației a numărului celor care nu participă direct la procesul de producție, dar, în același timp, prelungirea perioadei pregătitoare premergătoare integrării în procesul de producție face ca integrarea să se realizeze în prezent la un nivel de mai înaltă maturitate fizică și intelectuală.

Formarea tinerilor pentru o integrare adecvată și deplină este un proces complex, cu aspecte multiple, care se desfășoară sub influența unei multitudini de factori ce acționează în timp [5]. Tocmai pentru că se dezvoltă planic, pentru că în cadrul lui omul, cunoscător al legilor ce acționează în mod obiectiv, poate să-și propună și să realizeze țeluri pe care în alte societăți niciodată nu le-ar fi putut înfăptui, socialismul are în

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea pe țară a U.T.C.*, Editura politică, 1968, p. 12.

[5] Aspecte interesante, multiple, ale problemei sînt analizate în diferite lucrări publicate în țara noastră cum sînt : *Cercetări sociologice contemporane*, coordonator științific Miron Constantinescu, Ed. științifică, București, 1966 ; Gh. Chepeș, Em. Drob, M. Popescu, *Sociologia muncii : Integrarea profesională*, Ed. politică, București, 1967 ; *Integrarea socială a tineretului*, sub redacția prof. univ. Miron Constantinescu, Ed. științifică, București, 1969.

vedere atît societatea și nevoile ei, cît și individul cu personalitatea și necesitățile sale, ca parte componentă a societății.

Socialismul nu creează doar *condițiile obiective* ale integrării sociale a tineretului, ci schimbă radical însăși *esența* și *sensul* acestui proces ; în condițiile orînduirii noastre, *integrarea înseamnă valorificarea socială maximă a capacităților creatoare ale noii generații în procesul dezvoltării societății în ansamblul ei*, așadar corelarea cerințelor afirmării multilaterale a personalității tînărului cu acelea ale progresului economic și culturii naționale. Integrarea socială a tineretului se dovedește astfel a fi parte organică a edificării socialiste, un proces *legic, necesar, pozitiv.*

Din această primă parte a analizei cu privire la aspectele sociologice ale procesului de integrare a tineretului rezultă, credem, necesitatea principială a analizei *conceptului* în funcție de parametrii sociali. Numai în coordonatele sociale reale studiul integrării poate determina în mod obiectiv valoarea sa autentică, sensul și modalitățile practice ale înfăptuirii sale, eficiența și consecințele sale. În partea a doua a studiului urmează să analizăm, din același punct de vedere, unele aspecte ale *realizării practice* a acestui proces complex al integrării sociale a tineretului nostru, oprindu-ne asupra schimbărilor ce se petrec atît în cadrul factorului ce se integrează, cît și, în mod necesar și corelat, în cadrul sistemului integrator respectiv.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ СООБРАЖЕНИЯ В СВЯЗИ С ПРОЦЕССОМ ВКЛЮЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

(Резюме)

Статья анализирует отдельные социологические аспекты произведенных изменений в процессе включения молодежи, как последствие социальной, экономической, научной и технической подвижности современного мира. Обосновывается необходимость углубления поливалентного характера понятия включения, рассматриваемого не только с профессиональной, но и просветительной, гражданской, социально-политической, моральной и др. точек зрения как непрерывный процесс, органичсская часть постоянного воспитания. В первой части очерка анализируется вопрос включения молодежи в **условиях капитализма,** а также и в условиях **социализма.** Статья подчеркивает приципиальную необходимость анализа понятия включения в функции социальных параметров, в которых она осуществляется. Для сущности и настоящего смысла включения являются определительными субъект включения, включительная **система** и **мотивация.** Социализм — подчеркивается в заключительной части — не только создает объективные условия для социального включения молодежи, но изменяет в корне **сущность и смысл этого процесса,** который в этих новых условиях приобретает максимальное использование творческих способностей нового поколения в развитии общества в целом.

CONSIDÉRATIONS SOCIOLOGIQUES CONCERNANT LE PROCESSUS D'INTÉGRATION DES JEUNES

(Résumé)

Cette étude analyse certains aspects sociologiques des modifications qui se produisent dans le processus d'intégration des jeunes, par suite de la mobilité sociale, économique et technique du monde contemporain. On y soutient la nécessité d'approfondir le caractère **polyvalent** de la

notion d'intégration, considérée non seulemen du point de vue professionel, mais aussi culturel, civique et social-politique, éthique etc., en tant que processus **ininterrompu** et partie organique de l'éducation permanente. Analysant dans cette première partie de l'étude le problème de l'intégration des jeunes dans les **conditions du capitalisme** (références aux travaux de H. Marcuse, D. Riesman et T. Persons), ainsi que dans les **conditions du socialisme,** les auteurs soulignent la nécessité d'analyser le concept d'intégration par rapport aux paramètres sociaux dans lesquels elle se réalise. Les **sujet** de l'intégration, le **système** d'intégration et la **motivation** définissent l'essence et le sens réel de l'intégration. Dans la conclusion on affirme que le socialisme ne crée pas seulement les conditions objectives de l'intégration sociale des jeunes, mais change radicalement **l'essence même et le sens de ce processus** qui, dans ces nouvelles conditions signifie la valorisation optimale des capacités créatrices de la nouvelle génération dans le développement de la société dans son ensemble

SOCIOLOGICAL REMARKS ON THE PROCESS OF INTEGRATION OF THE YOUNG PEOPLE

(Abstract)

The article analyses some sociological aspects of changes in the process of integration of youth as a result of social, economic, scientific and technical shifts in the contemporary world. There are reasons for the necessity of a profound study of integration, if its **manysided** aspects, not only from the professionnal, but also from the cultural, civil anl moral point of view, being a **continual** process, a part and parcel of the permanent education. Studying the problems of integration under the **capitalist conditions** (referring to H. Marcuse, D. Riesman and I. Parsons) as well as under the **socialist conditions,** the article underlines the principal necessity of an analysis of the concept of integration as a function of social parameters of its fulfilment. For the essence and the real sense of integration, the **subject** of integration, the integration **system** and the **motivation** are important. Socialism — the conclusion stresses — not only creates the objective conditions of integration of the youth but also changes the **very essence and sense of this process** which, under these new conditions, means turning into the best account of the creating capacities of the new generation in the development of society as a whole.

Conținutul și structura școlii de 10 ani

Prof. ELENA GEORGESCU
Inspector general — Inspectoratul școlar Brașov

În țara noastră, conștiința umană a căpătat noi sensuri, noi dimensiuni — idealul formării tinerei generații, instruirea și educarea ei tinde spre o alcătuire cît mai armonioasă a tuturor facultăților și posibilităților copilului și tînărului.

Anul școlar 1968—1969 s-a înscris în istoria dezvoltării învățămîntului nostru ca *o nouă etapă*. Această nouă etapă a început o dată cu dezbaterea largă a organizării învățămîntului general și obligatoriu de 10 ani, o dată cu școlarizarea copiilor de 6 ani, o dată cu adecvarea planurilor și programelor școlare. Școala de 10 ani se înscrie ca unul dintre cele mai importante momente pe linia procesului ascendent de dezvoltare a școlii românești.

În actuala etapă, cerințele modernizării învățămîntului sînt deosebit de complexe. Ne aflăm într-o perioadă de adînci prefaceri tehnice, științifice și culturale. Omul, deținînd rolul principal în acest complex, trebuie instruit și educat ca o personalitate multilaterală, activă și creatoare.

Școala, care are principala misiune în această direcție, trebuie să-și asume răspunderea realizării acestui obiectiv. În felul cum este concepută, școala de 10 ani va putea asigura realizarea dezideratului de mai sus, pentru că :

— baza materială a căpătat extindere de la an la an sub toate aspectele ei, oferind condiții propice unui învățămînt modern de 10 ani (număr de unități școlare, clădiri noi, manuale gratuite, burse școlare etc.) ;

— etapele de dezvoltare a învățămîntului românesc reprezintă pentru noua etapă a școlii noastre o experiență pozitivă care cere să fie valorificată ;

— valorificarea experienței pozitive prin studiile proiective întocmite pentru școala de 10 ani se încadrează în evoluția accelerată a societății noastre ;

— planul școlii de 10 ani prin conținutul ce și-l propune, în primul rînd prin prisma metodelor didactice și a formelor de organizare, va realiza unitatea dialectică dintre instrucție și educație ;

— școala de 10 ani va da elevilor un volum de cunoștințe corespunzător cerințelor mereu sporite ale societății, formîndu-le un larg orizont de cultură generală, o temeinică pregătire științifică, deprinderi de muncă intelectuală și fizică, asigurînd deci ceea ce subliniam mai înainte, o dezvoltare armonioasă și multilaterală a tineretului nostru.

Sarcinile complexe ce revin școlii de 10 ani sînt cuprinse în planul de învățămînt, unde sînt stabilite obiectele de studiu (pe grupe de discipline) ce se predau în cei 10 ani de școală, în programele școlare care cuprind cuantumul de cunoștințe pe care le oferă fiecare obiect în parte. Se desprinde de aici *concepția unitară* a școlii de 10 ani, prin dozarea sistematică a volumului de cunoștințe la fiecare clasă (fond de cunoștințe bine conturat), raportul de dozare fiind realizat prin diferitele grupe de discipline școlare și prin corelarea mai judicioasă dintre discipline (corelare inter și intra-discipline).

Prin durata școlarizării (mai mare), se creează condiții mult mai bune pentru eșalonarea obiectelor de învățămînt, putîndu-se evita supraîncărcarea elevilor.

Ansamblul de măsuri cuprinse în structura noii școli generale va determina perfecționarea conținutului, a metodelor și mijloacelor de învățămînt, punerea lor de acord cu procesul educațional, cu noile cuceriri ale științei, tehnicii, culturii, ridicarea lor la cerințele impuse de realizările existente pe plan mondial. Învățămîntul de cultură generală de 10 ani va deveni din ce în ce mai pronunțat un învățămînt *formativ*.

Referindu-mă numai la necesitatea informațiilor științifice în condițiile actuale, devine de-a dreptul exagerată pretenția unei permanente concordanțe între ceea ce se învață și ceea ce se cunoaște. Elevul zilelor noastre are nevoie să fie învățat în primul rînd cum să-și formeze o gîndire productivă și creatoare și, în măsura posibilităților intelectuale specifice vîrstei, această gîndire se formează în școală. Se impune deci ca prin revizuirea conceptului de instruire și educație în școala de 10 ani, prin alegerea și prezentarea informațiilor, învățămîntul să contribuie intens la formarea acelor capacități intelectuale și trăsături morale care sînt cerute de societatea noastră.

Noile planuri de învățămînt, programele și manualele școlare trebuie să ofere posibilitatea îmbogățirii vieții spirituale a tineretului nostru. Orientarea realist-științifică și practică a noului plan de învățămînt scoate în evidență unul din scopurile principale ale școlii de 10 ani și anume : de a da elevilor o pregătire temeinică în domeniul matematicii, fizicii, biologiei, chimiei etc., formîndu-le deprinderi practice care să-i ajute în muncă, în viață.

În formarea orizontului de cultură generală, disciplinele umaniste au un rol deosebit, pentru că prin conținutul lor asigură educația ideologică și politică, estetică, morală, a tineretului școlar.

O contribuție importantă în ridicarea nivelului științific al elevilor o aduce orientarea practică a școlii de 10 ani. Disciplinele din acest

domeniu sprijină formarea deprinderilor de muncă practică, prin pregătirea tehnică practică din clasele IX-X atît a tineretului de la oraşe, cît şi a celui de la sate, uşurînd orientarea şcolară şi profesională şi o preprofesionalizare.

Ţinînd seama de aspectele pe care le ridică practica muncii educaţionale în perioada actuală, de tradiţia bogată pe care o are judeţul Braşov pe tărîmul şcolii, organizarea şi dezvoltarea şcolii generale de 10 ani în judeţul nostru are la bază studii proiective care să asigure succese.

Dacă, în 1495, în Şcheii Braşovului a luat fiinţă prima şcoală românească, dacă aici în „timpurile viitoare" cărturarii au pus temelia limbii româneşti literare, cultivînd-o în mod sistematic, dacă pe teritoriul judeţului nostru istoria a înscris demult şcoli care şi-au asigurat un prestigiu binemeritat (Cernatu 1721, Tohanu Vechi 1731, Rîşnov 1731, Satulung 1735, Zărneşti 1738, Bran-Centru 1742, Rodbav 1745, Făgăraş 1750 etc.), astăzi, cînd economia ţării se înzestrează cu tehnică de nivel mondial, trecerea la învăţămîntul de 10 ani a devenit o necesitate. Procesul este complex, dar oferă o arie largă de aplicabilitate, cu largi rezonanţe sociale.

Făcînd o retrospectivă, evoluţia şcolii în judeţul Braşov este evidentă.

În anul 1938—1939 populaţia şcolară era cuprinsă parţial în şcoala de 4 ani, în cele 178 şcoli elementare ale judeţului frecventau (clasele I-IV) 28 334 elevi, cu pierderi anuale de peste 30%, pierderi care îngroşau numărul analfabeţilor şi semianalfabeţilor. Cele 769 cadre didactice — în marea lor majoritate învăţători — lucrau de cele mai multe ori în clase cu predare simultană, în condiţiile unor şcoli cu o bază materială redusă. Pentru învăţămîntul complimentar (clasele V-VII) judeţul avea 36 şcoli, cuprinzînd 3 429 elevi, deserviţi de 90 cadre didactice. Planul de învăţămînt, sărac în conţinut, oferea prea puţin elevilor — din punct de vedere instructiv.

Anul 1948, anul reformei învăţămîntului, aduce şi în judeţul nostru o creştere simţitoare a numărului de şcoli, de elevi, de personal didactic şi înscrie ca eveniment important obligativitatea şcolii de 7 ani. Numărul de şcoli (de 4 şi de 7 ani) creşte la 235, al elevilor la 34 268, iar al personalului didactic la 1 465. Cifrele sînt grăitoare.

În toţi anii care au urmat de la eliberarea patriei noastre, în succesele generale înregistrate de şcoala nouă românească este înscris şi judeţul Braşov. Cifrele cuprinse în graficul de mai jos arată cuprinderea copiilor de vîrstă şcolară în şcoala generală şi obligatorie, aşa cum este definită în evoluţia ei istorică, şi în acelaşi timp arată numărul din ce în ce mai mare de cadre didactice, oameni cu calificare corespunzătoare instruirii şi educării tineretului şcolar, oameni care au trăit intens bucuriile succesului şi care au muncit cu abnegaţie în realizarea educaţiei comuniste a elevilor.

Anul şcolar 1968—1969 marchează o creştere a personalului didactic faţă de toţi anii precedenţi, ceea ce ne face să apreciem că, avînd personalul calificat pentru învăţămîntul care îşi măreşte mereu cerinţele pentru a fi în concordanţă cu ritmul dezvoltării societăţii şi

avînd baza materială asigurată, județul nostru poate trece la școala de 10 ani începînd cu anul școlar 1969—1970, deoarece are pregătite condițiile esențiale (săli de clasă, material didactic adecvat, număr de elevi și cadre didactice corespunzătoare).

Potrivit studiului întocmit privind ritmul de generalizare a școlii de 10 ani, ne-am propus ca în toate localitățile urbane, începînd cu anul școlar viitor, să cuprindem în clasele a IX-a elevii care promovează clasa a VIII-a, dar nu-și continuă studiile la liceu sau școli profesionale, fără să neglijăm localitățile rurale, unde vom avea un număr important de elevi dornici de a-și întregi cunoștințele de cultură generală.

Perspectivele învățămîntului de 10 ani fiind deosebit de avantajoase pentru elevii care-l vor absolvi (cultură generală mai ridicată, preprofesionalizare, posibilitatea de a trece la o formă de învățămînt superioară prin examene de diferență) reprezintă un stimulent atît pentru elevi, cît și pentru părinții lor. Putem spune că școala de 10 ani, prin conținutul și structura ei, este deosebit de rentabilă, deoarece prin adaptarea ei la condițiile dezvoltării țării noastre va asigura tineretului nostru o imediată integrare socială, conform capacităților, aptitudinilor, înclinațiilor și intereselor lui. Cu un profil spiritual format în cursul unui număr mai mare de ani de școală, tinerii își vor putea valorifica în condiții superioare cunoștințele și forțele.

Dinamica învățămîntului din județul Brașov

Ani școlari	Învățămîntul de 4 ani			Învățămîntul de 7 ani			Învățămîntul de 8 ani		
	Școli	Elevi	Cadre didactice	Școli	Elevi	Cadre didactice	Școli	Elevi	Cadre didactice
1969 — 1970									
1968 — 1969	75	28 758	1 134				142	29 833	1 692
1967 — 1968	75	28 293	1 101				141	31 836	1 666
1966 — 1967	74	29 626	1 156				140	31 424	1 577
1965 — 1966	77	30 975	1 148				138	30 717	1 562
1960 — 1961	96	28 324	1 048	128	17 158	940			
1955 — 1956	139	20 246	886	136	11 632	811			
1950 — 1951	129	22 280	967	125	10 286	686			
1948 — 1949	126	27 458	1 006	109	6 810	459			
1938 — 1939	178	28 334	769	36	3 429	90			
	Școli	Elevi	Cadre didactice	Școli	Elevi	Cadre didactice	Școli	Elevi	Cadre didactice

Învățămîntul general și obligatoriu de 10 ani este un învățămînt adaptat realităților noastre socialiste. Rolul profesorului în aceste condiții crește ; el trebuie să vadă în oamenii de dincolo de catedră ființe pe care trebuie să le modeleze, ființe cărora să le

determine o anume gîndire creatoare și productivă, *să le direcționeze aptitudinile individuale.* Aceste deziderate se pot înfăptui, pentru că școala generală, conform prevederilor ei, va contribui la conturarea perspectivelor de viitor, la direcționarea și precizarea preferințelor profesionale ale elevilor, pentru că ea asigură o pregătire tehnică practică, mai ales în clasele IX—X, prin studierea electrotehnicii, a desenului tehnic sau a agriculturii (la sate). Este știut că orientarea profesională presupune în primul rînd sprijinirea pe cerințele actuale și de perspectivă ale economiei, științei și culturii din unitatea administrativ-teritorială în care este încadrată școala respectivă. Folosind specificul județului, școala generală va asigura elevului o pregătire temeinică în vederea viitoarei lui profesiuni. Se va putea crea interesul pentru anumite profesiuni de masă. Brașovul oferă în această direcție condiții optime. Succesul uzinelor de tractoare, de autocamioane, de rulmenți etc. atrage pe mulți elevi, care-și manifestă dorința de a îmbrățișa o profesiune în cadrul acestor uzine.

Pentru a valorifica elementele pozitive pe care le oferă mediul local, școala generală va putea folosi activitatea din cercurile de elevi, care sînt organizate în cadrul claselor de elevi și cuprind grupe de elevi alcătuite pe bază de aptitudini și interese, cu preocupări intelectuale și practice din același domeniu, conduse de profesorul de specialitate. Eficiența acestor cercuri va fi sporită, dacă în formele de organizare și în conținut se va urmări realizarea concordanței dintre aptitudinile și interesele elevului și alegerea viitoarei lui profesiuni. De aceea, în organizarea cercurilor științifice, tehnice, practice și artistice va trebui să se aibă în vedere, pe baza confruntării posibilităților individuale, tratarea individuală diferențiată, pentru a se stabili capacitatea intelectuală a fiecărui elev și în funcție de aceasta să i se formeze deprinderi specifice profesiunii viitoare.

Dacă, în licee, activitatea în cercurile de elevi se bazează pe o recrutare selectivă, în funcție de rezultatele la învățătură, în cercurile de elevi ale școlii generale vor fi obligați să activeze toți elevii (în cîte un cerc), selecția urmînd a se face în funcție de manifestările, curiozitățile, interesele elevilor. Verificarea aptitudinilor elevilor și dirijarea lor vor putea fi posibile, deoarece profesorul va lucra cu grupe de minimum 15 elevi.

Apreciem că activitatea din cercurile de elevi va contribui la orientarea școlară și profesională, dacă conținutul lor va avea o puternică motivație psihologică și socială, dacă va oferi posibilități de confruntare între dorințele și aspirațiile elevilor și posibilităților reale de realizare, în funcție de nevoile sociale. Succesele cercurilor de elevi vor determina pe mulți elevi în alegerea profesiunii, mult mai mult decît cele mai reușite lecții.

Școala de 10 ani și-a croit drumul și va reprezenta pentru viața culturală din țara noastră un important pas înainte. Pentru realizarea cu succes a sarcinilor învățămîntului de 10 ani se impune ca pregătirea personalului didactic — sub raport științific, psihologic, pedagogic, politic și ideologic — să corespundă exigențelor mereu sporite ale societății noastre, iar sistemul de pregătire să fie legat de structura și caracterul școlii generale și obligatorii de 10 ani.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ДЕСЯТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ

(Р е з ю м е)

Автор отмечает успехи достигнутые нашим образованием в период от 23-го Августа 1944 г. до настоящего времени, в особенности подчеркивая содержание и структуру десятилетней школы отмечая, что материальная база предоставляет необходимые условия для обязательного обучения, а учебный план десятилетней школы осуществит диалектическое единство между обучением и воспитанием, образование носит особенно подчеркнутый формативный характер.

В закючение, автор отмечает развитие образования в уезде Брашов и указывает на мероприятия, предпринятые для осуществления десятилегней школы.

LE CONTENU ET LA STRUCTURE DE L'ÉCOLE DE 10 ANS

(R é s u m é)

L'auteur rappelle les succès rempontés dans le développement de notre enseignement depuis le 23 Août 1944 jusqu'à présent et s'attarde particulièrement sur le contenu et la structure de l'école de 10 ans soutenant que la base matérielle offre des conditions qui favorisent un enseignement moderne de 10 ans ; on y montre aussi que le plan de l'école de 10 ans va réaliser l'unité dialectique entre l'instruction et l'éducation, l'enseignement ayant un caractère formatif accusé.

A la fin, l'auteur met en lumière l'évolution de l'enseignement dans le département de Brașov et présente les mesures préconisées pour la mise en oeuvre de l'enseignement de 10 ans.

THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE 10 YEAR SCHOOL

(A b s t r a c t)

The author mentions the results scored in the development of our education from the 23rd of August 1944 till now, emphasizing the content and structure of the 10 year school, showing that the material conditions offer good opportunities for a modern education, and the 10 year curriculum will achieve the dialectical unity of training and education, the teaching process having a marked formative charecter.

At the end, the author stresses the evolution of education in the district of Brașov and shows the steps taken for the achievement of the 10 years school.

Rolul social al cadrelor didactice

Lector univ. VICTOR ȚÎRCOVNICU — Timișoara

Se afirmă adesea — și pe drept cuvînt — că activitatea cadrelor didactice depășește cei patru pereți ai clasei, că învățătorii și profesorii au fost totdeauna participanți activi la viața socială a vremii lor. Știința și cultura au pătruns în mase, în bună măsură, prin intermediul lor, mai ales pînă la apariția a ceea ce numim astăzi mass-media. Dar chiar activitatea desfășurată în clasă, activitatea didactică, este predominant un răspuns la o comandă socială. Dascălul pregătește pe elevii săi pentru viața socială. Aceasta este esența activității sale. Cunoștințele pe care le transmite școlarilor, priceperile și deprinderile pe care le formează acestora vizează integrarea lor cît mai adecvată pentru diferitele cerințe ale vieții sociale. Grija pe care o are de a forma conștiința și comportarea morală a elevilor, de a dezvolta gustul lor estetic și capacitățile lor creatoare este provocată de asemenea de cerințele societății dintr-un anumit timp și loc, dintr-o anumită orînduire socială. Personalul didactic s-a considerat un delegat al societății în școală, avînd misiunea de a pregăti pe elevi conform *cerințelor și aspirațiilor sociale*.

1. Pînă la o vreme, pînă cînd instruirea maselor a devenit o problemă de stat, o problemă politică, aspectul social al activității cadrelor didactice avea o sferă restrînsă. Dascălului i se cerea o activitate îngustă, cu un scop limitat. Familia care îi aducea copilul pentru instruire preciza ce anume cunoștințe sau deprinderi dorește să i se transmită, în funcție de scopul urmărit : caligraf, zugrav, funcționar, preot, casier etc. Cînd însă pregătirea tineretului pentru a participa la viața socială nu se putea realiza în bune condițiuni decît pe baza unui anumit nivel de cunoștințe și deprinderi de ordin general și profesional, sfera preocupărilor sociale ale cadrelor didactice s-a extins. La aceasta a contribuit dezvoltarea științei și tehnicii, diversificarea profesiilor și a vieții sociale. Se punea problema de a pregăti un astfel de om care să poată face față multiplelor cerințe ale societății, capabil să se adapteze ușor schimbărilor și solicitărilor sociale.

Concomitent, în fața cadrelor didactice s-a pus tot mai acut problema pregătirii tineretului conform aspirațiilor sociale. Dezvoltarea for-

țelor de producție, schimbarea raporturilor de forță dintre clasele sociale, fluctuația cerințelor sociale au solicitat de la dascăli răspunsuri la întrebări ca acestea : pentru ce fel de societate pregătim pe tineri ? ; căror cerințe sociale trebuie să le facă față tineretul, celor prezente sau celor din viitor ? ; ce tip de personalitate să formăm din școlarii de astăzi ? ; să fie atașați intereselor societății de azi, sau celei de mîine, gîndită ca o societate superioară celei de azi ?

Ar fi exagerat să afirmăm că întreaga masă a cadrelor didactice s-ar fi postat pe poziții progresiste. Au fost și dascăli care prin interesele economice comune cu ale claselor exploatatoare s-au pus în slujba acestor clase, au devenit apărători activi ai unor relații de producție perimate, ai unor concepții sociale retrograde ; alți dascăli — și aceștia formau majoritatea — se păstrau pe linia unei neangajări sociale ferme, executau ordinele date de conducerea statului, erau elemente „de ordine" în stat ; dar au fost și dascăli care s-au situat pe poziții progresiste, unii din ei chiar pe poziții revoluționare, servind interesele celor exploatați, luptînd pentru o viață mai dreaptă și mai bună a maselor de țărani și muncitori. Aceștia au constituit detașamentul cel mai înaintat al dăscălimii din patria noastră. Dascălii aceștia români, maghiari, germani, sîrbi, slovaci, prin ideile înaintate răspîndite în rîndul maselor, prin participarea la cele mai de seamă evenimente sociale din vremea lor, prin activitatea desfășurată în vederea îmbunătățirii situației economice și culturale a celor mulți, au constituit un factor activ al schimbărilor sociale pe linia năzuințelor celor asupriți.

Considerăm că într-o oarecare măsură atașamentul cadrelor didactice la interesele și năzuințele maselor apăsate și înrobite se explică prin influența pe care au avut-o asupra lor ideile socialiste, mai întîi ale socialismului utopic, apoi ale socialismului științific. Dar, acest atașament se explică mai ales prin apartenența socială a dăscălimii. Cei mai mulți învățători și profesori proveneau din rîndurile țăranilor și muncitorilor, trăiau în mijlocul acestora, le cunoșteau necazurile, suferințele și aspirațiile, le cunoșteau gîndurile și dorințele, defectele și calitățile, dar mai ales suportau alături de ei împilarea și abuzurile claselor dominante. Și suferința a unit totdeauna pe oameni.

Cadrele didactice nu s-au mărginit la educarea tineretului din școală, ci au participat la marile evenimente din viața poporului din care făceau parte, iar uneori au luptat alături de masele asuprite, s-au solidarizat cu interesele acestora sau chiar au militat în fruntea acestora pentru drepturi politice și sociale. Nu este sector de activitate socială în care să nu se întîlnească și cadre didactice alături de alte spirite progresiste ale vremii. De la aderarea la iluminism și la reformismul progresist pînă la marile bătălii revoluționare ale clasei muncitoare, de la lupta pentru îmbunătățirea situației economice a maselor, pentru înfăptuirea idealurilor naționale, pentru răspîndirea științei și culturii în mase, pînă la participarea la luptele ideologice pentru promovarea ideilor înaintate, pentru valorificarea tradițiilor progresiste, pentru biruința noului — întîlnim contribuția a mii de dascăli din patria noastră, de diferite naționalități, unii anonimi, alții figuri proeminente ale culturii românești.

Din multitudinea aspectelor sociale la care și-au adus o contribuție de seamă cadrele didactice, prezentăm succint aportul acestora la îmbunătățirea situației economice a maselor, lupta lor alături de mase pentru drepturi politice și pentru reforme sociale, activitatea lor pentru răspîndirea culturii în mase.

2. Cînd se amintește de *contribuția cadrelor didactice la îmbunătățirea situației economice a maselor*, de cele mai multe ori prezentarea este limitată la tipul învățătorului haretist. Este o viziune îngustă și adesea prezentarea devine nedreaptă, cînd învățătorul din acea epocă este caracterizat numai ca element de ordine, apărător al legii, conciliator între revendicările maselor și interesele claselor dominante. Cu mult înainte de Haret, învățătorii și profesorii s-au preocupat de îndrumarea maselor spre a desfășura o activitate economică pe baze științifice. Încă de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și la începutul celui de-al XIX-lea, cadrele didactice au început să răspîndească printre săteni și muncitori broșuri de popularizare a științei, unele fiind scrise chiar de dascăli. În ele se dădeau sfaturi atît pentru diferite ramuri ale agriculturii (viticultură, apicultură, horticultură, sericicultură etc.), cît și referitoare la industrie. Grigore Obradovici. Gheorghe Șincai, Ioan Tomici, Pavel Vasici și alți inspectori și directori ai școlilor populare au scris asemenea broșuri și au îndemnat pe învățători să le explice sătenilor, ca aceștia să învețe cum să cultive mai bine cereale și legume, cum să crească vite și păsări, cum să îngrijească albinele și viermii de mătase.

Activitatea cadrelor didactice nu se reducea însă la sfaturi. Încă din prima jumătate a secolului al XIX-lea, unii învățători și profesori au introdus între obiectele de studiu, în afara celor prevăzute în planurile de învățămînt, cunoștințe de economie și agricultură și exerciții practice, spre a familiariza pe elevi cu diferite lucrări agricole și industriale. C. Diaconovici Loga introdusese în școlile de sub directoratul său creșterea albinelor și a viermilor de mătase, iar unul din succesorii săi la acest post cerea ca învățătorii să raporteze la sfîrșit de an școlar cîți pomi a altoit fiecare elev și cu ce rezultat, cîți elevi cresc albine etc. În întreaga Transilvanie, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, au luat ființă pe lîngă școlile poporale grădini de pomi sau „școli de pomărit", unde elevii învățau să cultive rațional plante, să altoiască, să aplice îngrășăminte etc. Dacă multe din aceste grădini n-au avut rezultatul scontat, vina nu a fost a dascălilor care îndrumau aici practica agricolă a elevilor, ci a organelor administrative, care lăsau aceste grădini neîmprejmuite, nu dădeau unelte de muncă și adesea își însușeau în mod abuziv recoltele.

Acest tip de activitate, care venea în sprijinul maselor prin îndrumări, prin răspîndirea unor cunoștințe despre agricultură și industrie, reprezintă un aspect al influenței iluminismului pe teritoriul patriei noastre. Dar o astfel de influență nu putea duce la schimbări importante în îmbunătățirea situației economice a maselor, în condițiile proprietății individuale asupra mijloacelor de producție, ale relațiilor de producție capitaliste, ale lipsei de inventar agricol. Zelul depus de corpul didactic merită însă toată admirația și dovedește solidaritatea adîncă a dăscălimii cu poporul în mijlocul căruia activa.

Tipul de învățător haretist face un pas mai departe. Spiru Haret cerea cadrelor didactice să depună o bogată activitate extrașcolară, prin care să se realizeze ridicarea culturală a satelor și îmbunătățirea situației lor economice. Înființarea băncilor populare, a cooperativelor de valorificare a produselor agricole, înființarea de ateliere pentru producerea de bunuri industriale etc., au reprezentat ceva mai mult pe plan economic decît îndrumările teoretice și practice despre care am amintit mai sus. Ideile cooperatiste răspîndite și aplicate în Anglia, Germania, Italia încă din prima jumătate a secolului al XIX-lea au pătruns curînd și în Transilvania, apoi și în Țara Românească. Ideea că prin unirea unor forțe economice mici și răzlețe s-ar putea crea o bază economică puternică, aptă să înfrunte sau să atenueze exploatarea capitalistă, este utopică. Dar dăscălimea a crezut în această utopie și a militat cu ardoare pentru crearea de cooperative sătești. Visarion Roman, I. G. Dumitrașcu, Dobrescu-Argeș și alți învățători entuziaști au atribuit cooperației sătești virtuți mai mari decît le putea avea. Prin crearea băncilor populare, mai ales, se credea că țăranul va găsi mijlocul de a scăpa de sărăcie, cumpărîndu-și vite, unelte de muncă, pămînt, cu banii împrumutați din bancă. Același entuziasm l-au arătat cadrele didactice și pentru înființarea de obștii de arendare, prin care se urmărea ca țăranii să arendeze sau chiar să cumpere pentru ei o parte din moșiile boierești. Deci, în această perioadă lupta economică a dăscălimii viza trecerea în proprietatea țăranilor a unor mijloace de producție.

Strădaniile învățătorului „apostol" în mijlocul maselor pentru ridicarea economică a acestora nu puteau avea urmări adînci și de durată în condițiile orînduirii capitaliste. Entuziasmul și energia cu care au activat dascălii spre a promova o viață mai bună dovedesc atașamentul lor neclintit pentru mase. Inițiativele lor nu se plasau însă pe calea fermă care duce la ridicarea nivelului de viață al celor exploatați, calea socialismului. Cei mai mulți dascăli nu cunoșteau sau cunoșteau deformat ideile socialiste.

După 23 August 1944, cînd sub conducerea Partidului Comunist Român s-a început vasta și complexa acțiune de construire a socialismului în patria noastră, cadrele didactice și-au dat seama că singura cale pentru îmbunătățirea condițiilor de viață materială și spirituală a maselor este cea arătată de partid, că numai transformarea socialistă a agriculturii duce la ridicarea economică a țărănimii. Însuflețirea cu care au activat cadrele didactice pentru a răspîndi între săteni îndrumările date de partid în această direcție, munca perseverentă și îndelungată spre a lămuri și a convinge pe țărani despre avantajele pe care le oferă agricultura de tip socialist, lupta de a sustrage țărănimea de sub influența chiaburilor și a altor elemente cu concepții retrograde, care-și vedeau periclitate interesele individuale, și mai ales de a determina pe țăran să renunțe la proprietatea individuală asupra mijloacelor de producție și să apuce pe un drum nou, diferit de cel practicat de el de veacuri, constituie o pagină de glorie pentru corpul didactic din țara noastră. Rămîn neuitate pentru miile de învățători și profesori acțiunile de lămurire a țărănimii duse fie individual, de la om la om, fie în cadrul unor brigăzi, în decursul anilor 1949—1962, prin care

aceștia au contribuit la realizarea transformării socialiste a agriculturii.

3. Un alt aspect al activității sociale desfășurate de cadrele didactice din patria noastră îl constituie *lupta lor alături de mase pentru dreptate socială și națională*. Mulți dascăli — de la cei care funcționau în cătune pînă la cei din învățămîntul superior — au contribuit la formarea și la consolidarea conștiinței patriotice, la creșterea sentimentului de mîndrie națională, la înrădăcinarea idealurilor de dreptate socială. Învățătorii școlilor poporale din Transilvania au menținut trează conștiința națională a românilor de aici, prin lecțiile lor de istorie, prin răspîndirea cunoștințelor despre originea poporului român și a limbii române, prin cultivarea limbii naționale, prin exemplul dat de ei de a nu trăda poporul din care făceau parte, nici cînd erau persecutați și nici cînd li se ofereau avantaje materiale. Dascălii de frunte ai neamului nostru — Gheorghe Șincai, Simion Bărnuțiu, Gheorghe Lazăr, Gheorghe Asachi, Nicolae Iorga — sînt admirați și azi, atît pentru temeinica lor pregătire, pentru cultura lor multilaterală, cît și pentru pasiunea cu care au luptat pentru drepturile naționale ale poporului român.

Lupta pentru drepturi naționale s-a împletit cu cea pentru drepturi sociale. Se cunoaște astăzi mai bine decît în trecut participarea cadrelor didactice la marile încleștări sociale, alături de mase. Din cercetarea arhivelor vremii se dovedește tot mai mult că învățătorii și profesorii au mers de cele mai multe ori cot la cot cu masele pornite să-și caute dreptate, să cucerească drepturi politice și sociale. În societățile secrete Frăția (București), Societatea prietenilor poporului (Cluj), Constituția (Lugoj) activau și multe cadre didactice, alături de alți cărturari și muncitori înaintați.

Este cunoscută astăzi participarea cadrelor didactice la Revoluția din 1848. În Transilvania, în Țara Românească și în Moldova, mulți învățători și profesori au participat în mod activ la revoluție sau au îndeplinit diferite misiuni încredințate de conducătorii revoluției. Contribuția unor dascăli luminați, legați de popor, la pregătirea și la desfășurarea revoluției este substanțială : Mihail Kogălniceanu, Simion Bărnuțiu, Ion Eliade Rădulescu, Eftimie Murgu, George Barițiu, Ștefan Ludwig Roth, August Treboniu Laurian și alții.

La procesul Memorandumului din Cluj (1894) mulți învățători și profesori și-au manifestat simpatia pentru cei arestați și închiși. Un învățător din Banat, Ioan Caba, îi scria în închisoare lui Mihai Veliciu că numele lor (al memorandiștilor) este pronunțat cu respect de tot românul, iar cîntecele care glorifică faptele lor le cîntă și copiii de școală.

Răscoalele țărănești din 1907 au dovedit forța combativă a țărănimii noastre și resursele revoluționare de care dispune pentru înlăturarea nedreptăților sociale. În Moldova, dar mai ales în Muntenia și Oltenia, au fost numeroase cazurile în care învățătorii au mers alături de țăranii răsculați sau chiar au mers în fruntea răzvrătiților. Învățători, elevi, studenți au agitat spiritele, au demascat nedreptățile sociale ale regimului burghezo-moșieresc. Învățători ca Ion Florescu

din Izimșa, județul Mehedinți, Alexandru Stroescu din Orbeasca de Jos, județul Teleorman, I. B. Momîrleanu din Goicea Mică, județul Dolj și mulți alții au fost îndrumători și conducători ai țăranilor în lupta împotriva asupririi boierești, „instigatori sociali", cum îi calificau organele judiciare puse în slujba apărării regimului moșieresc. Aceasta dovedește că dăscălimea, pe lîngă funcția socială de agent activ al progresului cultural la sate, a îndeplinit și pe cea de luptător pentru dreptate socială. În anul 1906, la al treilea congres al învățătorilor, ținut la Focșani, s-a cerut să se elaboreze o lege prin care să se dea drepturi politice sătenilor. Avînd un orizont cultural mai larg decît al sătenilor, învățătorii au exprimat mai clar decît aceștia năzuințele și aspirațiile lor sociale.

În timpul primului război mondial, învățători, profesori, elevi, studenți au participat cu conștiința îndeplinirii unei datorii sfinte la luptele care au dus la unirea tuturor românilor. Este semnificativ faptul că mulți cărturari transilvăneni, îndată după izbucnirea războiului, au trecut granița în România și s-au alăturat aici trupelor românești, luptînd pentru eliberarea Transilvaniei. Printre delegații satelor și orașelor românești care aveau să ducă la Alba Iulia, la 1 decembrie 1918, hotărîrea acestora de a se uni cu România, erau mulți dascăli — semn al stimei și încrederii de care se bucurau în rîndul maselor.

Lupta dusă de dăscălime, alături de cei oprimați, pentru drepturi sociale și naționale, pentru drepturi politice și economice nu se putea termina cu succes deplin în cadrul orînduirii capitaliste. Rezolvarea marxist-leninistă a problemei naționale, cîștigarea deplinelor drepturi politice și egalitatea economică socială au fost înfăptuite numai după instaurarea orînduirii socialiste.

4. *Culturalizarea maselor*, răspîndirea culturii în mase a fost și a rămas una din trăsăturile dominante ale activității sociale a dăscălimii. Sub regimul burghezo-moșieresc, învățătorii și profesorii au fost agenți activi ai progresului cultural, ai luminării maselor muncitoare. Conferințele învățătorești, organizate pe cercuri școlare, urmăreau și perfecționarea profesională a învățătorilor, dar și educația științifică, morală și estetică a maselor. Conferințe, serbări școlare, înființarea de biblioteci, organizarea de coruri și fanfare sătești (mai ales în Transilvania și Banat), organizarea școlilor superioare țărănești, a universităților populare erau unele din mijloacele folosite de cadrele didactice pentru culturalizarea maselor. Intelectualitatea înaintată a creat chiar asociații puse în slujba ridicării culturale a poporului, cum au fost Astra, Societatea pentru învățătura poporului român și altele. Unele cadre didactice au întemeiat și condus reviste destinate nevoilor culturale ale țăranilor și meseriașilor. Cele mai multe reviste învățătorești au militat pentru difuzarea în mase a unor idei progresiste (drepturi politice egale, emanciparea femeii etc.), pentru crearea unor instituții publice necesare dezvoltării statului român modern și păturilor largi populare (școli de toate gradele, cămine culturale, biblioteci, cluburi etc.). În revistele întemeiate de cadrele didactice se găsesc multe propuneri și sugestii utile privind economia, cultura, educația, artele, raporturile dintre diferitele clase și pături sociale. Sînt cunos-

cute de asemenea preocupările unor cadre didactice de a culege cîntece populare, basme, legende, de a studia dansurile populare, pictura și sculptura create de mase, atît spre a nu se pierde, cît și spre a le pune la îndemîna tineretului nealterate.

În societatea capitalistă, însă, nu se putea realiza o culturalizare complexă și adîncă a maselor. Pentru sutele de mii de analfabeți accesul la cultură era extrem de limitat. Conținutul culturii destinate maselor era necorespunzător intereselor și dorințelor acestora, nu era cel cerut de mase. Adesea se trimiteau bibliotecilor populare cărți cu totul străine de ceea ce era necesar muncitorilor și țăranilor sau inaccesibile pentru nivelul lor de cunoștințe. De altfel, clasele conducătoare nu aveau nevoie de un muncitor sau de un țăran cult.

În orînduirea socialistă activitatea cadrelor didactice pentru ridicarea nivelului cultural al maselor devine o necesitate obiectivă și găsește sprijinul deplin al conducerii de stat. Dezvoltarea vertiginoasă a științei și tehnicii, proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, relațiile de colaborare și ajutor reciproc caracteristice acestei orînduiri, participarea largă a maselor la marile probleme economice, politice, culturale ale construcției socialiste, necesitatea de a ridica nivelul cantitativ și calitativ al producției spre a oferi bunuri apte să înfrunte cu succes competiția pe piața mondială — impun categoric deschiderea tuturor canalelor prin care cultura să pătrundă în mase cît mai largi de oameni ai muncii. Am adăuga la acestea și aspirațiile omului orînduirii socialiste, om liber și dornic să se realizeze pe sine cît mai deplin și multilateral, spre a înțelege cît de necesară devine activitatea cultural-educativă în rîndul maselor.

Nevoile producției și ale vieții sociale complexe din orînduirea socialistă impun ca un număr tot mai mare de oameni ai muncii din patria noastră să se țină la curent cu ceea ce este nou în știință și tehnică, să cunoască și să înțeleagă politica partidului nostru, mărețele obiective puse de acesta în fața maselor pentru anii ce vin, să participe activ la viața culturală și politică a țării. La această vastă acțiune participă o rețea complexă de instituții sociale și de activiști culturali. Presa, radioul, televiziunea, căminele culturale, casele de cultură, cluburile, universitățile populare, școlile populare de artă, cenaclurile literare, teatrele, cinematografele, muzeele, expozițiile, bibliotecile etc. sînt astăzi factori care pun la dispoziția maselor mijloace adecvate pentru lărgirea orizontului lor cultural și artistic, pentru educarea multilaterală a oamenilor de orice vîrstă, pentru consolidarea conștiinței socialiste. Pentru ca această acțiune să se desfășoare în mod organizat, cu obiective precise și orientare corectă, ea este condusă de către partid.

Cadrele didactice din patria noastră au participat cu pricepere, alături de ceilalți intelectuali, la realizarea revoluției culturale, parte integrantă a revoluției socialiste, inițiate și conduse de către partid.

Unele din funcțiile sociale pe care le îndeplineau cadrele didactice înainte de 23 August 1944, au fost preluate de alte organe. Învățătorul de azi nu mai cumulează multitudinea de activități sociale din trecut

De îndrumarea agricolă a sătenilor răspund astăzi ingineri agronomi și tehnicieni agricoli, de igiena și starea sanitară răspunde personalul medical, de organizarea producției meșteșugărești răspund cadre calificate, contabili, normatori etc. Diferențierea funcțiilor sociale este o lege a progresului social. Cu cît o societate este mai evoluată, cu atît diviziunea muncii sociale este mai accentuată.

În condițiile societății socialiste, cadrele didactice păstrează din vechile funcții sociale pe cele care sînt mai strîns legate de calificarea lor profesională, funcțiile cultural-educative. Educatoarele, învățătorii, profesorii de școli medii, cadrele din institutele de învățămînt superior — aproape 200 000 de persoane — participă azi la diferitele forme ale muncii culturale de masă. În căminele culturale, în brigăzile artistice, în bibliotecile populare, în casele de cultură, în universitățile populare prezența lor este masivă. Peste 50% din activitățile desfășurate de universitățile populare sînt susținute de cadre didactice, iar în căminele culturale și în brigăzile științifice, participarea lor este și mai mare. Orice cadru didactic din patria noastră participă la o formă de activitate pentru răspîndirea științei și culturii în mase. Conferențiari, conducători de coruri sau simpli coriști, membri ai echipelor artistice, instructori de dansuri, organizatori de competiții sportive, participanți activi la lectoratele pentru părinți și la universitățile populare, la cursuri agrozootehnice și la brigăzi științifice, organizatori de serbări școlare și de expoziții etc., cadrele didactice sînt prezențe active și permanente în viața spirituală a patriei noastre. Această activitate cultural-educativă, pusă în slujba mersului înainte, este cunoscută și prețuită de conducerea statului nostru. „Comitetul Central al partidului nostru, guvernul, dau o înaltă apreciere activității cadrelor didactice, care aduc o contribuție deosebit de valoroasă la educarea și formarea tinerei generații, la înarmarea ei cu cunoștințe de cultură generală, la educarea și formarea omului nou al societății noastre", arată tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 22-25 aprilie 1968.

E demn de remarcat și faptul că, spre deosebire de orînduirea capitalistă, cînd maselor li se transmitea un surogat de cultură, de un nivel rudimentar și adesea cu un conținut denaturat, o așa-zisă „cultură pentru mase", în orînduirea socialistă cadrele didactice sînt solicitate să difuzeze în mase cuceririle științei contemporane, arta la nivelul ei cel mai înalt, deci valori culturale autentice, majore.

Nu trebuie pierdută din vedere nici contribuția de seamă pe care o aduc cadrele didactice din învățămîntul superior, prin cercetările fundamentale și aplicative din diferite domenii, la dezvoltarea științei și tehnicii, la afirmarea patriei noastre pe plan cultural internațional, la elaborarea unor soluții tehnice în vederea îmbunătățirii producției în fabrici și uzine, la sporirea randamentului muncii și a calității produselor.

Dăscălimea din patria noastră este mîndră de tradițiile progresiste pe care le-a moștenit în opera de culturalizare a maselor, de lupta socială și națională dusă de înaintași, dar și de realizările obținute în anii orînduirii socialiste, prin care a dovedit atașamentul său neclintit față de popor și față de construirea socialismului.

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ
(Р е з ю м е)

Автор делает обзор социальной роли преподавательских кадров на протяжении времени, отмечая тот факт, что учителя и преподаватели участвовали в крупных событиях в жизни нашего народа, их содействия в улуч шении экономического состояния масс, их борьбу, совместно с массами, за социальную и национальную справедливость, их содействие распространение культуры. Далее, автор подчеркивает социальные функции, которые выполняют преподавательские кадры в социалистическом обществе, высокую оценку социалистического государства и их особое содействие в развитии науки и техники, в утверждении нашей родины в международном плане просвещения.

LE ROLE SOCIAL DES ENSEIGNANTS

(R é s u m é)

L'auteur passe en revue le rôle social des enseignants le long des temps, relève le fait que les instituteurs et les professeurs ont participé aux grands événements de la vie de notre peuple, qu'ils ont contribué à l'amélioration de la situation économique des masses, lutté auprös des masses pour la justice sociale et nationale, et souligne leur apport à la propagation de la culture. En continuant, l'auteur indique les fonctions sociales accomplies par les enseignants dans la société socialiste, la haute considération qui leur est accordée par l'état socialiste et la contribution importante qu'ils apportent au développement de la science et de la technique, à l'affirmation de notre patrie sur le plan culturel international.

THE SOCIAL ROLE OF THE TEACHING STAFF

(A b s t r a c t)

The author surveys the social role of the teaching staff in the past, stressing the fact that the teachers and schoolmasters took active part in the great events of our people, they made a contribution to the improvement of the economic situation of the masses, they fought for the social and national rights, spread culture to the people.

Then, the author shows the social functions of the teaching staff in the socialist society, the high appraisal granted by the socialist state and their important contribution to the development of science and technique, to the statement of our country in the international cultural level.

STABILIREA SISTEMULUI DE CUNOŞTINŢE DE BIOLOGIE ÎN LICEU

ECATERINA CSENGERI — şef sector
IOAN C. VOICULESCU — cercetător principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Biologia tradiţională, preponderent descriptivă şi intuitivă, era considerată, pe drept, o disciplină accesibilă chiar din primele clase ale şcolii. Însuşirea biologiei moderne, însă, reclamă o serioasă pregătire prealabilă şi un anumit nivel al dezvoltării intelectuale. Folosirea intensă de către aceasta din urmă a fizicii, chimiei, matematicii şi ciberneticii explică de ce modernizarea conţinutului ştiinţelor biologice ca obiect de învăţământ vizează în special etapa liceală a şcolarităţii. De aceea şi cercetările întreprinse în acest sens în diferite ţări ale lumii se referă în primul rînd la acest nivel.

Noi considerăm însă că în stabilirea sistemului de cunoştinţe biologice în şcoala de cultură generală trebuie să se pornească de la o viziune de ansamblu, care să cuprindă toate treptele şcolarităţii. Dar, pentru că concepţia care stă la baza cercetărilor întreprinse în vederea stabilirii conţinutului ştiinţelor biologice în şcoala generală a fost expusă pe larg cu altă ocazie[1], acum ne vom referi numai la problemele pe care le ridică predarea acestor discipline în liceu.

*
* *

Preocuparea pentru reelaborarea conţinutului biologiei ca disciplină şcolară este generată de caracterul calitativ nou al biologiei secolului XX, ştiinţă preponderent explicativă, care tinde să răspundă la întrebările fundamentale ce se pun în legătură cu esenţa şi mecanismele specifice de funcţionare a sistemelor vii. Achiziţiile unor discipline ca fiziologia, ecologia, genetica, microbiologia etc. — care au un loc central în biologia contemporană — trebuie să-şi ocupe locul corespunzător şi în cadrul biologiei ca obiect de învăţământ. În principiu, această necesitate este general recunoscută, dar modalitatea concretă în care trebuie rea-

[1] Ecaterina Csengeri şi Ioan C. Voiculescu, *Predarea ştiinţelor biologice într-o concepţie modernă*, în „Revista de pedagogie" nr. 3/1968.

lizată modernizarea predării biologiei în liceu constituie obiectul unor discuții contradictorii.

1. Unii consideră că problema poate fi rezolvată păstrîndu-se cadrul actual al disciplinelor tradiționale : botanică, zoologie etc. care se predau în momentul de față în liceu. Experiența de pînă acum demonstrează însă că în aceste condiții posibilitățile de a reduce decalajul nepermis de mare care există în momentul de față între biologia școlară și știința contemporană sînt foarte limitate. Ele afectează mai ales conținutul unor teme și mult prea puțin spiritul și orientarea generală a predării. Astfel, de pildă, atît în cadrul botanicii, cît și al anatomiei și filozofiei omului s-a adus mai aproape de contemporaneitate studiul celulei, s-au reconsiderat într-o oarecare măsură cunoștințele ce se predau despre fotosinteză, respirație etc. Din analiza modului în care se realizează în această concepție modernizarea conținutului științelor biologice în liceu rezultă că elementele noi, cu un caracter preponderent explicativ, pătrund în școală mai ales prin intermediul biologiei generale. Aceasta — ca obiect de învățămînt — depășește într-o măsură considerabilă sfera pe care o are ca disciplină științifică teoretică, cuprinzînd numeroase fapte și teorii din domeniul altor discipline bine închegate și individualizate, ca ecologia, genetica, biologia moleculară etc. Studierea materialului faptic, experimental, adunat și generalizat de aceste științe, pentru a se putea ajunge la înțelegerea teoriei actuale a evoluției este o sarcină grea de realizat în limitele celor 24 de ore rezervate în acest scop, în ultima clasă a liceului. În același timp, în primele trei clase ale liceului o mare parte din timp este destinat reluării unor cunoștințe descriptive care s-au studiat deja în școala generală, sau repetării de 2—3 ori a unor noțiuni predate chiar în liceu. Dacă mai adăugăm și faptul că tot în cadrul biologiei generale se introduc și orientările metodologice noi ce caracterizează biologia contemporană (abordarea problemelor biologice prin prisma teoriei sistemelor, a principiilor ciberneticii etc.), dificultățile acestei discipline școlare devin și mai evidente. În plus, introducerea principiului organizării sistematice a lumii vii, de pildă, în ultima clasă a liceului nu este operantă și este chiar greu accesibilă. Problema sistemelor vii, a ierarhiei lor, apare ca o nouă informație care se adaugă mecanic și insuficient de explicit la tot ce știu elevii despre organismele vii, cunoștințe însușite și interpretate în cu totul alt mod.

Din motivele enumerate sumar mai înainte considerăm că acest mod de abordare a modernizării conținutului științelor biologice în liceu, aplicat în momentul de față în școala noastră, *poate constitui doar o etapă tranzitorie care să pregătească unele din condițiile necesare rezolvării temeinice a acestei probleme.*

2. În reconsiderarea conținutului științelor biologice în liceu s-ar putea ține seama și de diversificarea domeniilor de cercetare, de conturarea unor noi ramuri științifice. O asemenea orientare ar duce însă la o anumită specializare — inutilă — și la imposibilitatea cuprinderii tuturor domeniilor în limitele obiective ale învățămîntului liceal. Într-un asemenea cadru ar fi foarte dificilă și crearea unei viziuni de ansamblu, a unui sistem de cunoștințe unitar și multilateral despre lumea vie.

3. În sfîrșit, se mai exprimă și opinia că în liceu trebuie să se țină seama în primul rînd de *integrarea cunoștințelor biologice contemporane*, de caracterul convergent al acestora, în sensul elucidării esenței și a mecanismelor de func-

ționare a sistemelor vii [2]. Și noi am adoptat acest punct de vedere, pentru că *promovarea acestui principiu permite conturarea conținutului biologiei școlare la nivel contemporan și ca obiect de cultură generală.*

În acest context, structura cunoștințelor se poate realiza conform principiului ontologic, pe baza proprietăților materiale ale sistemelor biologice, luînd în considerare și nivelul de integrare pe care este situat sistemul (B. Stugren). După cum consideră și N. Botnariuc, studiul vieții din punctul de vedere al teoriei sistemelor și al ciberneticii „...permite relevarea unor trăsături comune sistemelor biologice de orice nivel : toate sistemele biologice sînt sisteme informaționale, iar caracteristici ca integralitatea, echilibrul dinamic, existența programelor, a mecanismelor de autoreglare, deși realizate pe diferite căi, există la toate sistemele biologice. Aceasta deschide perspectiva tratării unitare a celor mai importante probleme legate de organizarea și de funcționarea celor mai diferite unități biologice[3]. Deci, acest cadru metodologic ne oferă modalitatea concretă prin care devine posibilă integrarea cunoștințelor biologice la nivelul contemporan în cadrul obiectului de învățămînt. Dar nu numai atît. Abordarea sistematică și cibernetică a fenomenelor vieții presupune utilizarea largă a unui arsenal metodologic de mare valoare formativă : raționament analogic, modele de diferite tipuri, gîndirea probabilistică, algoritmii etc. Utilizarea acestui „instrumentar" metodologic, pe lîngă faptul că introduce pe elev în specificul gîndirii științifice contemporane, după cum atestă cercetările de didactică, are un mare rol în explicitarea cunoștințelor și în dezvoltarea mobilității, flexibilității și creativității gîndirii. Dar, exploatarea pe planul instrucției și al educației a acestor achiziții metodologice este condiționată de utilizarea lor sistematică ca instrumente de cunoaștere și ca principii explicative pe tot parcursul studierii biologiei. Iată de ce principiul organizării sistemice a lumii vii trebuie introdus la începutul studierii biologiei în liceu, ca el să constituie un punct de vedere, un mod de abordare, care favorizează înțelegerea și interpretarea multor fenomene, procese și mecanisme proprii lumii vii.

Conform principiilor de mai sus, tematica programelor experimentale pentru liceu se conturează în felul următor[4] :

Obiectul, ramurile, importanța și metodele de cercetare ale biologiei ; Materia vie ; Originea vieții ; Organizarea sistematică a materiei vii, caracteristicile sistemelor vii, ierarhia sistemelor vii. Urmează studiul sistemelor biologice de nivel individual, al funcțiilor și structurilor ce caracterizează acest nivel (funcțiile legate de autoconservare și de autoreproducere). Toate aceste caracteristici se tratează pe plan general biologic, evidențiindu-se apoi particularizarea lor la plante și la animale. De asemenea, se marchează punctele nodale în evoluția acestor procese fundamentale.

Dat fiind faptul că sistemele biologice de nivel individual sînt cel mai bine studiate este normal ca acestea să capete o pondere mai mare și în școală. De

---

[2] *Integration and Coordination in teaching Biology. Biochemistry and biophysics in Bulgaria* by K. Popov : *Biological Sciences Curriculum study* (BSCS), University of Colorado ; B. Glass, *Renascent Biology : A Raport on the AIBS Biological Sciences Curriculum Study. From „Revolution in Teaching New Theory, Technology and Curricula"*, New York, 1964, etc.

[3] N. Botnariuc, *Principii de biologie generală*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1967, p. 9.

[4] Pentru problemele conținutului vezi și articolul : Cezara Popovici, *Predarea și asimilarea noțiunii de evoluție a lumii vii prin cursul unic de biologie*, în „Revista de pedagogie" nr. 6/1969.

aceea, se prevede ca problemele enumerate mai sus să fie predate în anii I și II ai liceului.

Conform variantei experimentale — care se aplică în momentul de față la Liceul nr. 15 din București și la Liceul din Brănești, județul Ilfov — în anul III se predă ca disciplină distinctă anatomia și fiziologia omului. Pentru această soluție pledează faptul că această disciplină furnizează cunoștințe de mare importanță pentru omul contemporan, cunoștințe care îi permit să acționeze cu pricepere în sensul menținerii la un nivel optim a stării sale de sănătate și al creării unui mediu, a unor condiții care să favorizeze activitatea sa.

Unii sînt însă de părere că în prima parte a anului III ar trebui continuat studiul sistemelor biologice de nivel supraindividual: specia, biocenoza etc. și al problemelor teoriei evoluției. În cazul adoptării acestei variante, în a doua jumătate a anului III și în anul IV studiul biologiei s-ar încheia cu cunoașterea biologiei omului, conceput ca un obiect de sinteză care să elucideze într-o optică antropologică largă problemele vitale ale omului contemporan.

După cum am mai amintit, experimentarea predării acestui conținut se desfășoară de trei ani și în anul școlar 1969—1970 vor absolvi primele serii de elevi care au studiat pe baza programelor și manualelor experimentale. Cu aceasta se va încheia etapa experimentării intensive. În această perioadă s-a urmărit pas cu pas modul cum se realizează conținutul experimental și s-au adus numeroase corective primelor variante ale programelor, în sensul unei mai bune sistematizări a cunoștințelor și al reducerii volumului de noțiuni, mai ales al celor cu caracter morfologico-anatomic. În același timp s-au precizat multe din aspectele metodice noi, generate de noul conținut.

Începînd din anul școlar 1969—1970 se proiectează introducerea programei și manualului experimental pentru anul I al liceului într-un număr mai mare de școli. Astfel se va trece la experimentul extensiv. Considerăm că în cazul în care se operează unele schimbări profunde în conținutul sau în organizarea procesului de învățămînt experimentul extensiv constituie o etapă necesară cel puțin din următoarele puncte de vedere:

1. Aplicarea variabilei experimentale, reprezentată în cazul nostru de conținutul biologiei, predată într-un număr mare de școli permite anihilarea altor factori de asemenea variabili (pregătirea și măiestria pedagogică a profesorului, nivelul clasei, dotarea școlii etc.) care pot influența rezultatele experimentului.

2. Experimentul extensiv constituie și o perioadă de perfecționare a metodicii predării noului conținut. Procedeele metodice elaborate în etapa experimentării intensive se îmbogățesc acum datorită valorificării creatoare a experienței și măiestriei pedagogice a unui număr mare de profesori.

3. Perioada experimentului extensiv pregătește generalizarea noului conținut și în sensul că face posibilă asimilarea de către cadrele didactice, care predau în liceu, a acestui conținut, a unei orientări și metodici adecvate.

УСТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ ПО БИОЛОГИИ В ГИМНАЗИИ

(Р е з ю м е)

Авторы считают, что в гимназии содержание биологических наук необходимо разработать, учитывая включение знаний по биологии в смысле расъяснения сущности и основных механизмов живых систем.

Это включение осуществляется будучи изученными биологические системы различных уровней. Так, например, в I и II классах гимназии изучаются биологические системы индивидуального уровная и его подсистемы, в III-ем классе породы, биоценос и т. д,, а также и теория эволюции. Изучение биологии заканчивается в III классе как синтетизирющий предмет обучения. касающийся человека. Экспериментирование новых учебных программ началось в 1966-1967 учебном году.

DÉTERMINATION DU SYSTÈME DE CONNAISSANCES DE BIOLOGIE DANS LES LYCÉES

(Résumé)

Les auteurs apprécient que pour les classes du lycée le contenu des disciplines biologique doit être élaboré en tenant compte de l'intégration des connaissances de biologie dans le sens de l'élucidation de l'essence et des mécanismes fondamentaux des systèmes vivants. Cette intégration se réalise par l'etude des systèmes biologiques à des niveaux différents. Par conséquent, dans la I-ère et la II-e année du lycée on étudie les systemes biologiques de niveau individuèl et leurs sous-systèmes, dans la III-e année les niveaux superindividuels (l'espèce, la biogenèse etc.) et la théorie de l'évolution. L'étude de la biologie prend fin dans la IV-e année avec une discipline de syntèse concernant l'homme. Ces nouveaux programmes ont commencé à être expérimentés dans l'année scolaire 1966—1967.

THE SETTLING OF THE SYSTEM OF BIOLOGY KNOWLEDGE IN THE LYCÉE

(Abstract)

The author considers that in the lycée the content of the natural sciences has to be issued taking into account the integration of knowledge towards the discovery of essence and the basic mechanism of living beings. This integration can be achieved by studying the natural systems at certain levels. Thus, in the lst and 2nd year of the lycée, the biological systems of individual level and its subsystems, in the 3rd the superindividual levels (species, biogenesis, etc.) and the theory of evolution. The study of biology is concluded in the 4th year by a synthetic subject matter regarding the human being. The experimentation of the new syllabuses started at the beginning of the school year 1966-1967.

FOLOSIREA METODEI MODELĂRII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

EMILIA CONSTANTINESCU, şef de Secţie
NICOLAE STĂNESCU, cercetător principal,
Institutul de ştiinţe pedagogice

Perfecţionarea învăţămîntului şi sporirea funcţiei formativ-educative a acestuia impun ca, în cadrul disciplinelor şcolare — concomitent cu restructurarea de ansamblu a conţinutului lor informaţional — să fie asimilată metodologia specifică *actualului nivel de dezvoltare a ştiinţei*. Acest lucru este necesar pentru că şcoala, o dată cu informarea elevilor, trebuie să realizeze — ca premisă a „educaţiei permanente" cerută de societatea modernă — înarmarea lor cu stăpînirea procedeelor fundamentale de cunoaştere şi de investigaţie ale ştiinţei contemporane, cu posibilitatea de a acumula independent noi informaţii şi a le transforma în convingeri, de a-şi însuşi noi procedee de gîndire şi de a-şi elabora noi moduri de acţiune. Învăţarea trebuie să devină, astfel, din ce în ce mai mult, însuşirea, în primul rînd, a unor metode[1] apte de a se perfecţiona şi de a se restructura în raport cu exigenţele ştiinţei şi ale vieţii sociale în ansamblu. Şi întrucît în ştiinţa contemporană se definesc anumite direcţii majore atît în ceea ce priveşte *modul de abordare a obiectului cunoaşterii, cît şi metodele de investigaţie* propriu-zise, este necesar ca disciplinele şcolare să-i familiarizeze pe elevi cu modul respectiv de a gîndi, pentru a le facilita înţelegerea realităţii în spirit contemporan.

1. De pildă, astăzi, ştiinţa operează din ce în ce mai puţin cu entităţi considerate simple, omogene şi independente unele faţă de altele, acest mod de abordare a realităţii fiind specific unei gîndiri metafizice. În gîndirea ştiinţifică modernă, dialectică, se impune tot mai pregnant categoria de *sistem* — caracterizat prin tipuri specifice de *structuri*, adică prin anumite *forme de interacţiuni* între elementele care îl alcătuiesc — categorie care reflectă mult mai adecvat interdependenţa fenomenelor reale. Cu alte cuvinte, pentru dezvăluirea tot mai profundă a esenţei fenomenelor, se consideră din realitate anumite *elemente* care, în funcţie de tipul de interacţiuni ce se manifestă între ele, *se structurează* în anumite moduri, alcătuind diferite sisteme, sistemul fiind definit ca un „ansamblu de elemente care sînt în interdependenţă, constituind un întreg organizat"[2].

---

[1] Gerhard Meyer, *Kybernetik und Unterrichtsprozess*, Ed. Volk und Wissen, Berlin, 1966.

[2] *Dicţionar enciclopedic român*, vol. IV, Ed. politică, Bucureşti, 1966.

După natura structurilor și a interacțiunilor specifice, sistemele pot să fie fizice, chimice, biologice, sociale etc.; la rîndul lor, sistemele fizice pot fi mecanice, termice, electrice, optice etc. Ca obiect al investigației, sistemul este un dat convențional, pentru că el presupune *separarea* din realitate a unor aspecte care interesează dintr-un punct de vedere, la un moment dat (izolare impusă de complexitatea realității, care nu poate fi abordată frontal); de exemplu, pentru a studia comportarea unui corp în cîmpul gravitațional se consideră din întreaga realitate doar sistemul corp — Pămînt, făcîndu-se abstracție de tot restul realității. De asemenea, pentru a studia mișcarea unei particule încărcate într-un accelerator se separă din realitate numai sistemul cîmp — particulă încărcată.

2. În ceea ce privește *metodele de investigație* specifice științei contemporane și în acest domeniu se observă diferențe importante față de trecut. Este de remarcat faptul că dacă pînă nu de mult metodele esențiale folosite de știință erau *inducția* — trecerea de la cazurile particulare, cunoscute prin experiență, la cele generale — și *deducția* — trecerea de la general la particular — astăzi știința beneficiază din plin de folosirea *analogiei*. Prin metoda analogiei, pe baza asemănării unor elemente a două sisteme (obiecte, fenomene) se presupune asemănarea probabilă a acestor sisteme și în ceea ce privește alte elemente, cunoscute la primul sistem și necunoscute la al doilea. Aceasta se exprimă în schema raționamentului analogic în felul următor: A are însușirile a, b, c, d; B are însușirile a, b, c; este probabil că B are și însușirea d. Se observă că analogia nu oferă certitudini, ci permite doar *formularea unor ipoteze*. Există grade diferite de probabilitate a existenței însușirii respective în cazul B și această probabilitate trebuie demonstrată în sensul coexistenței necesare și nu întîmplătoare a însușirilor respective.

Se știe că gradul probabilității crește cînd există cît mai multe cazuri de coexistență a însușirilor respective, cînd nu se întîlnesc cazuri care să infirme existența lor, cînd nu există anumite relații contradictorii sau incompatibile cu relația presupusă etc.[3]

În felul acesta, pe baza analogiei, se formulează *ipoteze* care sînt verificate fie experimental, fie teoretic. Acest caracter euristic al metodei analogiei — faptul că impulsionează gîndirea spre formularea unor ipoteze și *descoperirea unor noi adevăruri* — este astăzi amplu valorificat de știință, în special prin modelare.

Modelarea este o metodă folosită de multă vreme în știință și tehnică, în special ca *modelare similară*. Aceasta constă în realizarea unui sistem de aceeași natură cu sistemul original, dar cu alte dimensiuni, și din care se elimină anumite aspecte neesențiale din punctul de vedere definit din care este studiat obiectul respectiv, (de exemplu, o machetă). Modelele similare se folosesc fie *pentru a ilustra obiectul original*, evidențiindu-i — prin simplificare — aspectele esențiale (de exemplu, prototipul unei mașini, macheta unei clădiri, un mulaj anatomic etc.), fie pentru *investigație*, în acest din urmă caz rezultatele cercetării efectuate asupra modelului similar fiind transferate asupra originalului (de exemplu, studierea comportării hidrodinamice a modelului unei nave, în anumite condiții; sau expunerea unei aripi de avion [machetă], într-un tunel aerodinamic, la toate eforturile pe care trebuie să le suporte în atmosferă[4]).

[3] H. Mucke, *Das Modell in Physikunterrich*, „Physik in der Schule", Heft 3/1969, p. 117.

[4] C. Teodosiu, V. Visarion, *Modelarea în mecanica mediilor deformabile* în *Materialismul dialectic și științele naturii*, vol. I, Ed. politică, 1965, p. 360.

Modelarea analogică, spre deosebire de cea similară, *nu* presupune asemănare perfectă între model și original, ci analogie dintr-un anumit punct de vedere esențial. Ea constă în *construirea unui sistem S' a cărui descriere matematică este aceeași cu a sistemului original S*, deși sînt de natură diferită [5]. Prin investigațiile efectuate asupra lui S' se găsesc soluții care se pot aplica și sistemului S. Astfel, analogia dintre procesele sau fenomenele S și S' *devine model* atunci cînd, pe baza ei, din cercetarea lui S' se obține o cunoaștere în plus care se raportează la S. [6]

Modelul reprezintă, așadar, un sistem teoretic sau material cu ajutorul căruia pot fi studiate indirect proprietățile și transformările unui alt sistem mai complex (sistemul original) cu care modelul prezintă o anumită analogie [7]. Studierea unui fenomen constă, în fond, în crearea și în dezvoltarea diferitelor modele ale acestuia. Modelele create, aplicîndu-se numai la o parte a proprietăților fenomenelor date, constituie doar aproximări ale acestora. Pe măsura îmbogățirii modelelor, acestea se apropie mai mult de obiectele reale, permițînd cunoașterea lor mai profundă. Momentele cunoașterii în procesul modelării sînt: trecerea de la original la model; experimentarea pe model; transferarea pe original a rezultatelor obținute prin investigarea modelului. Trecerea de la original la model făcîndu-se prin simplificare, izolare, trebuie precizat că nu orice simplificare a realității poate sta la baza realizării unui model valabil și că, pentru a nu se face o simplificare defectuoasă și exagerată, trebuie avut în vedere ce anume este esențial pentru sistemul considerat din punctul de vedere definit din care îl studiem. Totodată, în momentul transferării informației noi asupra originalului, nu trebuie ca, absolutizîndu-se valoarea analogiei, să se piardă din vedere diferența specifică dintre model și original (de exemplu, modelarea unui fenomen, de pildă, biologic, în forme mai simple de mișcare a materiei — fizică, chimică — nu trebuie să reducă legile mai complexe ale originalului — legi biologice — la legile formei mai simple de mișcare în care a fost modelat — legi fizice, chimice etc.).

În ceea ce privește atît sfera noțiunii de model, cît și clasificarea acestora după diferite criterii, există o mare varietate de puncte de vedere [8]. În cele ce urmează, vom încerca o sistematizare a modelelor conform definiției date mai sus.

După natura lor, modelele sînt de două feluri: *ideale* sau *materiale* (substanțiale). Ținînd seama de faptul că orice model este purtător de semnificație (informație) exprimată printr-un anumit *suport* și că aceeași semnificație poate fi redată prin mai multe suporturi diferite, se înțelege că un model ideal poate să fie, *ca semnificație*, identic cu un model material (substanțial), adică să fie satisfăcute, ambele, de aceeași ecuație matematică, deși suporturile prin care sînt redate sînt diferite. Înșeși *modelele ideale*, după suportul prin care sînt exprimate, se împart în două categorii: modele ideale de *ordinul I* și de

---

[5] V. Sălleanu, *Metoda modelării* în *Dialectica materialistă și metodologia generală a științelor particulare*, Ed. Acad. R.P.R., 1963, p. 267.

[6] S. Marcus, *Unele probleme ale modelării matematice în lingvistică* în *Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii*, vol. IV, Ed. politică, București, 1964.

[7] *Dicționarul enciclopedic român*, vol. III, Ed. politică, București, 1965; vezi și H. Mucke, *Das Modell im Physikunterricht*, „Physik in der Schule", Heft 3/1969, p. 121.

[8] V. Sălleanu, *Despre valoarea teoretică și practică a modelelor*, în *Materialismul dialectic și științele naturii*, vol. X, Ed. politică, București; D. A. Maciver, E. A. Holdaway, *Analysis of the use of Models in Education*, „Alberta Journal of educational research", vol. XII, nr. 8, 1966, p. 165; H. Mucke, *Das Modell im Physikunterricht*, Teil II, „Physik in der Schule", Heft 4/1969.

ordinul II. Din prima categorie fac parte modelele ideale al căror suport este construit din *imagini* care prezintă o anumită asemănare cu elementele corespunzătoare ale originalului. De exemplu, reprezentarea undelor prin curbe sinusoidale, schema simplificată a unei mașini, schemele circuitelor electrice etc.

Modelele ideale de *ordinul II* sînt exprimate prin sisteme de semne care prezintă o *lipsă totală și principială de asemănare cu elementele originalului.* Ele au totuși o intuitivitate specifică în sensul că *semnele* respective sînt simboluri ale elementelor obiectului real [9].

Din această categorie fac parte *modelele grafice* (o curbă exponențială poate, de exemplu, să modeleze legea dezintegrării nucleare), *modelele logice* (schema unui raționament) *modelele matematice* (produsul vectorial poate modela relațiile cantitative și de orientare ale forțelor electromagnetice în electromagnetism, ale vitezelor — unghiulară și tangențială — în mecanică etc.).

O caracteristică generală a modelelor ideale este faptul că ele pot constitui obiectul unor experimente sui generis, *experimentele mintale.* Un exemplu de experiment mintal este acela imaginat de Einștein, care consideră un ascensor liber în Cosmos, pentru a arăta echivalența dintre inerție și gravitație.

Dintre modelele ideale, *modelul matematic* are prin excelență însușirea de a permite descoperirea unor noi aspecte și proprietăți ale fenomenelor modelate, [10] fiind singurul mijloc de preciziune înarmat cu o probabilitate satisfăcătoare [11]. De pildă, Maxwell a descoperit pe cale matematică (cu 18 ani înainte ca Hertz să verifice experimental ecuațiile respective) atît înlănțuirea genetică a cîmpului electromagnetic, undele electromagnetice, cît și natura electromagnetică a luminii.

Modelele *materiale* (substanțiale) constituie concretizări ale modelelor ideale, ele putînd fi realizate fie în aceeași formă de existență a materiei ca și originalul (de exemplu, modelarea fizică a unor fenomene fizice: fenomene din termodinamică, hidraulică, mecanică, modelate prin circuite electrice; fie într-o formă diferită — de exemplu modelul *fizic* al unei substanțe *chimice,* cum ar fi modelul spațial al acidului dezoxiribonucleic, modelul *chimic* sau *fizic* al unui fenomen *biologic,* de pildă, modelul neuronului construit pe baza unor tuburi electronice sub blocuri constitutive ale mașinilor de calcul etc.). Trebuie subliniat faptul că *modelul material nu poate fi construit decît după elaborarea prealabilă a modelului ideal,* deoarece modelul ideal exprimă elementele esențiale care trebuie concretizate în modelul substanțial. Față de modelele ideale cele materiale prezintă avantajul că ele permit verificarea ipotezei emise prin *experimentarea directă* asupra lor.

Modelele mai pot fi clasificate și din alt punct de vedere și anume, după *aspectul* realității care este modelat. Întrucît orice sistem are o *structură* (este compus din elemente între care se manifestă interacțiuni) și o anumită *funcțiune,* (manifestare specifică a activității sistemului), rezultă că modelele pot fi *structurale* sau *funcționale.* Fiecare din aceste aspecte — structura sau funcțiunea — pot fi modelate în oricare din tipurile de modele amintite, de exemplu, o structură sau o funcțiune poate fi modelată, fie printr-un model ideal, fie printr-un model material, fie în ambele moduri.

---

[9] A. I. Stoff, *Funcțiile gnoseologice ale modelului,* „Probleme de filozofie" nr. 12/1961.

[10] N. Teodorescu, *Importanța modelelor matematice pentru etapa actuală a științei* în *Matematica și cunoașterea științifică,* Ed. științifică, București, 1965, p. 250.

[11] Jgnacije Smolec, *Modele matematice în predarea fizicii,* în *Dialectica,* vol. 21, fasc. 1—4/1967, p. 386.

O modelare prin excelență funcțională este *modelarea cibernetică* — modelarea sistemelor dinamice complexe în care intervin procese de informație și comandă — al cărei principiu fundamental îl constituie *independența relativă a funcției de o anumită structură*, în sensul că aceeași funcție poate fi realizată de o clasă largă de structuri care diferă între ele prin natura materială, rolul funcțional și modul de conexiune al componentelor.

*
* *

II. De avantajul pe care-l prezintă modelul pentru cercetarea științifică — faptul că, fiind un sistem simplificat, permite studierea indirectă a proprietăților unui alt sistem analog mai complex — poate beneficia și procesul de învățămînt, folosirea modelării constituind o garanție de eficiență pentru dezvoltarea gîndirii științifice a elevilor.

În experimentele întreprinse de noi în domeniul perfecționării predării fizicii în școală [12], folosirea modelării atît ca *metodă de predare a cunoștințelor*, cît și ca modalitate de *structurare* a acestora în programe și manuale, ocupă un loc deosebit de important. Pe baza concluziilor desprinse din aceste experimente, în cele ce urmează ne vom referi la ambele aspecte, oferind cîteva sugestii în legătură cu posibilitatea valorificării metodei modelării în procesul de învățămînt.

1. Modelele similare, sub formă de machete, au o deosebită importanță pentru prezentarea mai intuitivă și simplificată a unui obiect sau fenomen complex și sînt folosite de multă vreme cu succes în procesul de învățămînt, de aceea nu vom insista asupra lor Mai puțin se utilizează în școală modelarea analogică și analogia în general, atitudinea rezervată față de aceste metode provenind, probabil, din faptul, pe care l-am relevat anterior, că pe baza analogiei formulîndu-se cu precădere ipoteze (și nu concluzii certe) există pericolul ca elevii să confunde uneori analogia cu explicația fenomenului studiat și să identifice modelul cu originalul. Dar, avînd în vedere faptul că prevenindu-i pe elevi asupra acestor erori posibile înlăturăm și probabilitatea producerii lor, rezervele amintite nu-și găsesc justificarea. De altfel, o folosire adecvată a metodei modelării înlătură aceste eventualități. Astfel, de multe ori este posibil — și preferabil — ca, în loc să se prezinte elevilor un model ca atare, gata construit, *să se parcurgă cu ei întregul proces de elaborare a acestuia*, adoptînd o cale asemănătoare cu cea folosită de știință, adică: *desprinderea* din faptul real a *elementelor esențiale* (din punctul de vedere considerat); stabilirea interacțiunilor existente între termenii care descriu elementele izolate, adică elaborarea unui *model ideal*; realizarea (dacă este posibil) a modelului *material* (substanțial) descris de același tip de relații (ecuații) ca și modelul ideal elaborat.

Exercitarea elevilor în această activitate, care implică antrenarea deosebită a proceselor intelectuale — analiză, comparație, trecerea continuă de la concret la abstract, de la particular la general — și invers, elaborarea ipote-

[12] Vezi: Emilia Constantinescu, Marius Gall, *Perfecționarea predării cunoștințelor de fizică în școală*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966; Idem, *Introducerea noțiunii de vector la fizică în clasa a VI-a*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967; Idem, *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică la clasa a VI-a*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1968; Marius Gall, *Modernizarea predării fizicii în școala generală*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968; Emilia Constantinescu. *Învățămîntul formativ și sensul lui contemporan*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968.

zelor, verificarea acestora, favorizează dezvoltarea proceselor respective, stimulează gîndirea creatoare, formează deprinderi specifice activității științifice, determinînd în același timp o atitudine pozitivă față de investigația științifică. Dar, ceea ce trebuie în mod deosebit subliniat este faptul că analiza efectuată, punînd în evidență modul de interacționare a elementelor sistemului studiat, contribuie la deplina înțelegere a acestuia, la realizarea unui adevărat progres în cunoaștere care, după cum se știe, se bazează tocmai pe înțelegerea structurii, a relațiilor dintre elemente și dintre acestea și întreg. [13]

Eficiența folosirii modelării în predarea fizicii este condiționată și de utilizarea diferențiată a tipurilor de modele (materiale sau ideale), în funcție de nivelul de dezvoltare a elevilor și de specificul temelor abordate. Este evident că folosirea *modelelor ideale* necesită o mai dezvoltată capacitate de abstractizare, întrucît ele presupun detașarea de faptul concret, izolarea din complexul realității numai a acelui aspect care interesează nemijlocit în studierea fenomenului dat. Dimpotrivă, *modelele materiale* (substanțiale), reprezentînd *concretizări* ale modelelor ideale, sînt mult mai intuitive decît acestea și (deși în procesul de cercetare științifică ele sînt construite după elaborarea modelelor ideale respective) pot fi folosite ca punct de plecare pentru însușirea cunoștințelor chiar pe primele trepte ale procesului de învățămînt, în acest caz avînd — în mod firesc — mai mult *funcție demonstrativă* [14]. De exemplu, folosirea aparatului cu care se demonstrează cinematica undelor transversale sau longitudinale constituie un mijloc intuitiv de prim ordin pentru însușirea cunoștințelor despre undele mecanice.

La clasele mai mari modelele materiale nu trebuie să îndeplinească numai o funcție demonstrativă. Dacă ele vor fi folosite în scopul desfășurării de către elevi a unei adevărate munci de cercetare, aceasta va avea consecințe deosebit de favorabile asupra spiritului inventiv, creator al elevilor, a dezvoltării independenței gîndirii lor, a capacității de a dobîndi cunoștințe noi prin efort propriu.

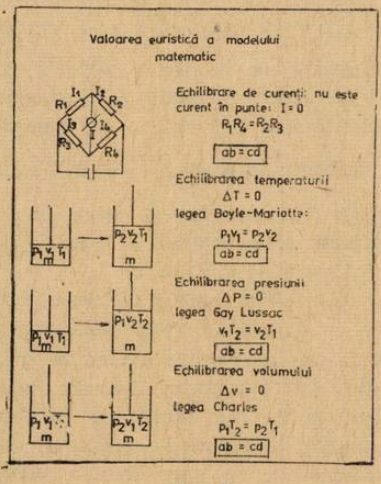


Fig. 1

De pildă, se poate realiza montajul punte Wheatstone pentru a măsura — pe cale electrică — valorile unor mărimi fizice neelectrice din domeniul legii gazelor, iar justețea metodei se poate confirma cu ajutorul legii gazului ideal, datorită analogiei dintre expresia echilibrului punții $r_1\ r_2 = r_3\ r_4$ și expresiile legilor Boyle-Mariotte $p_1\ v_1 = p_2\ v_2$, Gay Lussac $v_1\ T_2 = v_2\ T_1$ sau Charles $p_1\ T_2 = p_2\ T_1$. Toate aceste relații sînt izomorfe și pot fi cuprinse în modelul general de forma $\boxed{ab = cd}$

În ceea ce privește folosirea *modelelor ideale* în procesul de învățămînt trebuie avut în vedere faptul că, după suportul informațional prin care sînt exprimate, ele prezintă diferite grade de dificultate.

---

[13] *Physical Science Course*, Nuffield Fonndation, 1967, p. 20.
[14] H. Mucke, *Das Modell in Physikunterricht*, „Physik in der Schule", Heft 4/1969, p. 150.

Astfel, *modelele ideale de ordinul întîi* sînt mai accesibile, de exemplu modelul ideal al unui mobil — un cărucior — care scos de sub influența oricărui factor exterior se mișcă rectiliniu uniform la infinit, modelul hidrodinamic al curentului electric, în care diferența de potențial este analogul diferenței de nivel, iar intensitatea analogul debitului ; de asemenea un oscilator elastic poate modela oscilația electromagnetică, stabilindu-se o corespondență între mărimile electromagnetice și cele mecanice. Dintre modelele ideale de ordinul II, *modelele matematice* prezintă cel mai înalt grad de abstracție, întrucît sînt cele mai separabile de faptele particulare, întîmplătoare și prin aceasta *beneficiază de cel mai mare grad de generalitate*, putînd grupa la un loc fenomene analoge din cele mai variate domenii. Valorificarea acestei caracteristici a modelelor matematice în procesul de învățămînt permite realizarea unor multiple *corelații între cunoștințe* prin exprimarea generalizată a unui anumit tip de relații fizice. Prin forma lor sintetică, aceste modele devin instrumente operaționale foarte economice pentru gîndirea elevilor, iar prin conținutul lor informațional ele dobîndesc o mare valoare euristică pentru însușirea ulterioară a cunoștințelor referitoare la fenomene care se definesc prin același tip de relații. De pildă, modelul *energie* este un model ideal de mare generalitate, beneficiind de aceea de o deosebită operaționalitate în *toate domeniile fizicii. Generalitatea lui este dată de faptul că reprezintă măsura mișcării, actuale* sau *posibile*, a materiei în orice sistem fizic. Cu ajutorul acestui model se pot stabili relații între toate domeniile fizicii, fiecare din ele fiind caracterizat printr-un tip de mișcare a materiei. În mecanică, energia este definită drept capacitatea unui sistem de a produce lucru mecanic. Variația energiei mecanice este exprimată cantitativ prin relația $L = F.\Delta l$, în care Δl este o coordonată de poziție, iar F este mărimea care face să varieze coordonata de poziție. *Modelul generalizat* al acestei relații este $A = B.C$

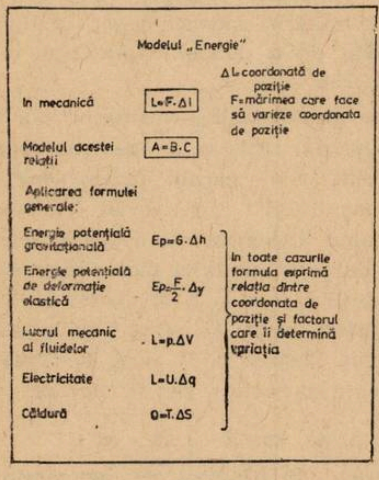


Fig. 2

care are valabilitate cu aceleași semnificații ale factorilor în multe domenii ca : energia potențială gravitațională $E_p = G.\Delta h$; energia potențială de deformație $E_p = \frac{1}{2} F.\Delta y$; lucrul mecanic al fluidelor $L = p.\Delta v$; lucrul mecanic al forțelor electrostatice $L = U.\Delta q$; cantitatea de căldură $Q = T.\Delta S$.

Este evident că unul și același fenomen fizic poate fi descris — în cadrul unor teorii matematice mai mult sau mai puțin avansate—prin modele mai mult sau mai puțin fine ale realității.[15] De aceea, la fiecare stadiu de predare a fizicii, modelele matematice elaborate vor corespunde mijloacelor de care dispun elevii în etapa respectivă, ele fiind îmbogățite treptat, pe măsura dobîndirii instrumentului matematic, necesar. Astfel, la nivelul școlii generale (clasa a VIII-a) inducția electromagnetică pune accentul pe aspectul mai concret al curentului indus, efect al tensiunii induse (fără a se folosi instrumentul matematic). La nivelul clasei a

[15] Ignacije Smolec, *Op. cit.*

X-a a școlii generale se trece la relația dintre tensiunea indusă și mărimile care îi determină valoarea: variația fluxului inductor și durata procesului, arătînd că $e \sim \Delta \Phi$ și $e \sim \frac{1}{\Delta t}$ care implică relația finală $e = -\frac{\Delta \Phi}{\Delta t}$ mai bogată în conținut. La nivelul clasei a XI-a de liceu, modelul matematic al procesului de inducție electromagnetică trece pe o treaptă superioară, legat fiind de *viteza de variație* a fluxului inductor, exprimată prin derivata fluxului în raport cu timpul $e = -\frac{d\Phi}{dt} = -\Phi'_{(t)} = -\Phi c.$

Semnificația fizică a procesului cuprinsă în acest ultim model matematic este cu mult mai bogată în conținut: efectul inducției electromagnetice este un cîmp electric, exprimat prin tensiunea electrică, iar aceasta produce curent electric numai dacă există în cîmpul indus un circuit închis.

Atît modelele ideale, cît și cele substanțiale pot fi folosite pentru studierea sistemelor fizice fie sub aspectul lor structural — modele structurale — fie din punctul de vedere funcțional — modele funcționale. De pildă, „materia" poate fi modelată din punct de vedere *structural* ca: *model substanță* (aceasta, la rîndul ei putînd fi modelată ca: punct material, solid ideal, lichid ideal, rețea cristalină ideală, gaz electronic, modele atomice, nucleare etc.); *model cîmp* (cîmp gravitațional, electrostatic, electrodinamic, magnetic constant, magnetic variabil, electromagnetic, cîmp al forțelor nucleare etc.). Din punct de vedere funcțional, aceeași categorie fundamentală a fizicii, „materia", poate fi modelată ca *interacțiuni ale substanțelor* (modelul ciocnirilor dintre particule materiale); *interacțiunea substanță — cîmp* (model cîmp electric-particula electrizată, cîmp magnetic — curent electric, transformarea reciprocă substanță — cîmp); *interacțiune ale cîmpurilor* (modelul suprapunerii cîmpurilor, modelul cîmpului electro-magnetic) etc.

Folosirea *conștientă* de către elevi a metodei modelării, sub toate aspectele ei, contribuie la dezvoltarea operativității și creativității gîndirii lor, constituie un sprijin efectiv în efortul de înțelegere adecvată a realității. Dacă elevilor li se va lămuri de la început ce reprezintă un model și ce rol joacă el în cercetarea și studierea fizicii ei vor sesiza mai pregnant și motivat de ce sînt necesare atîtea „idealizări" în studiul fizicii; punct material, gaz ideal, lichid ideal, solid rigid, mișcare oscilatorie armonică, pendul matematic, bobină fără rezistență electrică, rază de lumină etc. Iar dacă se va arăta elevilor în mod *explicit* că legile fizice reflectă legități ale realității, dar că modelele (expresiile) lor matematice au anumite domenii de valabilitate, în afara cărora ele nu au semnificație, s-ar evita situații ca acelea cînd elevii aplică, de exemplu, legea lui Coulomb la calcularea forțelor în cîmpul electrostatic dintre armăturile unui condensator.

2. În mod deosebit trebuie subliniat faptul că folosirea modelelor *în organizarea cunoștințelor* în programe și manuale, ca și în predarea lor la lecție, permite — pe lîngă o înțelegere mai adecvată a informațiilor — *realizarea unei mari economii de timp*. Astfel, o anumită categorie de fenomene poate fi tratată pornindu-se de la adîncirea unui aspect particular, dar reprezentativ pentru o întreagă categorie de fenomene. Studierea acestui caz particular se face evidențiindu-se acele cunoștințe care sînt esențiale pentru întreaga gamă de fenomene analoge.

Informațiile primite și metodologia specifică folosită în studierea temei respective vor constitui pentru elev *un model de abordare a fenomenelor analoge* (reliefîndu-se, evident, și diferențele specifice). Astfel se poate introduce cu ușu-

rință noțiunea de potențial electric prin analogie cu potențialul gravitațional, adică prin analogia unui sistem electric (N) cu un sistem mecanic (M).

Ca premise sînt considerați factorii analogi: *cîmp* gravitațional — *cîmp* electrostatic, funcționalitatea cîmpului gravitațional — funcționalitatea cîmpului electrostatic, un *corp* aflat în cîmpul gravitațional — un *corp de probă încărcat* și aflat în cîmp electrostatic, masa (m) egală cu unitatea — *sarcina* q egală cu unitatea. De la cunoașterea sistemului (M) Pămînt-corp (că are energie potențială) construim prin analogie sistemul (N) corp încărcat cu sarcina Q și corp de probă încărcat cu sarcina q și deducem că și (N) trebuie să aibă energie potențială electrică. Dacă în sistemul (M) se deplasează corpul n de la A la B variația energiei potențiale a sistemului, se produce astfel încît $E_{pB} < E_{pA}$, iar $\Delta E_p = E_{pA} = -E_{pB} = L$ (lucrul mecanic al forțelor gravitaționale, care produc deplasarea masei $m = 1$ kg) atunci și în sistemul (N) la deplasarea corpului de probă q de la A la B se produce o variație a energiei potențiale a sistemului, încît $\frac{\Delta E_p}{2} = V_A = V_B = L'$ (lucrul mecanic al forțelor electrostatice care produc deplasarea unității de sarcină de probă) *.

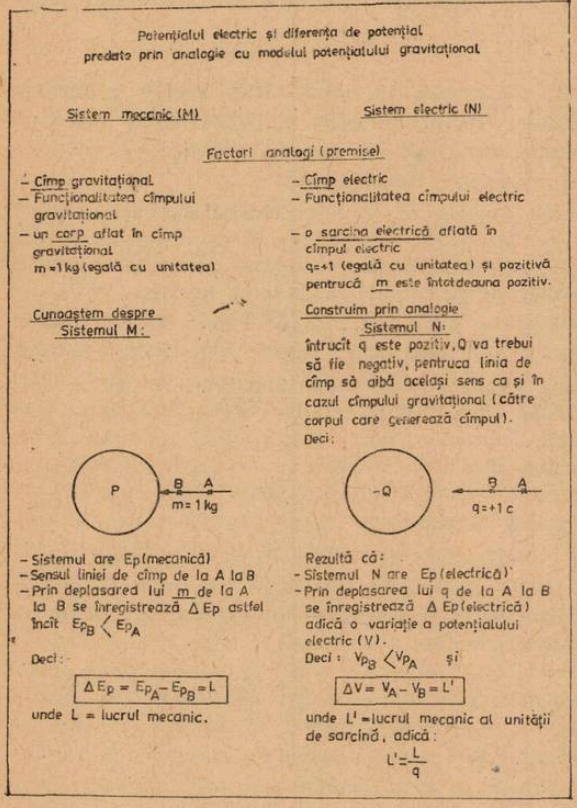


Fig. 3

Modelul „energie mecanică" poate constitui, după cum s-a spus, punctul de plecare în însușirea eficientă a celorlalte feluri de energie; modelul „cîmp gravitațional", pentru înțelegerea cîmpurilor potențiale (conservative etc.). Pe această cale se însușesc cu ușurință cunoștințe noi, care, prin trecerea de la cunoscut la necunoscut, de cele mai multe ori prin efortul propriu al elevilor, dobîndesc pentru aceștia valoarea unor adevărate „descoperiri".

Fără îndoială că posibilitățile folosirii modelării în predarea fizicii sînt inepuizabile. Cele cîteva exemple citate au avut ca scop doar să ilustreze cît de fecundă poate fi utilizarea acestei metode în procesul de învățămînt și să constituie un îndemn, în acest sens, pentru cadrele didactice.

* Predarea experimentală a temei respective a fost realizată la clasa a VIII-a de prof. Marius Gall.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

(Р е з ю м е)

Исходя из необходимости включения в учебный процессо дновременно с новыми информациями соответствующими актуальному уровню развития науки — и специфической методологией современной науки, авторы подчеркивают значение метода моделирования как для научного усследования, так и для метода обучения.

Во второй части статьи авторы представляют на основе заключений проведенных экспериментов, несколько примеров каким образом может быть использовано моделирование в обучении физики, как метод подачи знаний, а также как средство их помещения в учебных программах и учебниках.

L'EMPLOI DE LA MÉTHODE DU MODELAGE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

Prenant comme point de départ la nécessité d'inclure dans le processus d'enseignement — avec l'information récente, correspondante au niveau actuel de développement de la science — une méthodolgie adéquate à la science contemporaine, les auteurs soulignent la valeur de la méthode du modelage en tant que méthode d'enseignement ainsi que méthode d'investigation scientifique.

Dans la seconde partie de l'article, les auteurs présentent — à partir des conclusions auxquelles ils sont arrivés à la suite des expérimentations entreprises — quelques exemples illustrant la façon dont le modelage peut être mis en valeur dans l enseignement de la physique, comme méthode d'enseignement de même que modalité de structuration des connaissances dans les programmes et les manuels.

THE USE OF THE METHOD OF PATTERNS IN THE TEACHING PROCESS

(A b s t r a c t)

Starting from the necessity of introducing — at the same time with the new information, at the present level of the development of science — the specific methodology of the contemporary science, the authors emphasize the value of the method of patterns both for the scientific investigation and as a method of teaching.

In the latter part of the article, the authors show — on the basis of the investigations — some examples of the way in which the teaching of modern physics can use the method for teaching and for arrangement of new knowledge in the syllabuses and textbooks.

CIBERNETICA PEDAGOGICĂ

Prof. dr. docent GHEORGHE ZAPAN

Prin cibernetică pedagogică înțelegem aplicarea principiilor și metodelor cibernetici și teoriei informației în pedagogie și în organizarea școlară.

Sectorul de cibernetică pedagogică al Institutului de științe pedagogice și-a propus tocmai studierea și rezolvarea unor atari probleme. Unele din ele au și fost rezolvate și publicate,[1] altele sînt în curs de publicare, iar altele sînt în curs de verificare sau redactare. Dintre acestea (unele din ele fiind rezolvate în sectorul nostru pentru prima oară în literatura de specialitate) să menționăm doar: 1) aplicarea teoriei informației în procesul învățării, în scopul determinării cantității de informație și a gradului de organizare și progres; 2) aplicarea teoriei informației în genere în sistemele evolutive funcționale, cu evenimente preferențiale (biologice, psihologice, pedagogice, sociale), în scopul determinării gradului de organizare și progres al acestor sisteme; 3) aplicații în instruirea programată, în scopul ridicării performanțelor cantitative și calitative în procesul instructiv, prin determinarea coeficienților de pondere a evenimentelor și prin optimizarea programării; 4) aplicații în problema notelor școlare, care trebuie distribuite după criterii obiective, corespunzătoare datelor realității, după principiul conexiunii inverse; 5) aplicații în diagnozele psihice care, în vederea validării lor, trebuie să se sprijine pe informații certe și pe conexiunea inversă, adică să corespundă cu datele realității; 6) aplicații în orientarea școlară și profesională care, în perspectiva teoriei informației și a ciberneticii, prezintă și posibilități de modelare, cu rezultate avînd mare eficiență practică; 7) aplicații în probleme de organizare școlară, corespunzătoare definiției ciberneticii ca „știință a organizării"[2].

În cele ce urmează, ne vom ocupa în special de unele considerații practice, originale, privind prima problemă enunțată mai sus: „aplicarea teoriei informației în procesul învățării".

În ceea ce privește cea de-a doua problemă enunțată, privind studii și cercetări asupra gradului de organizare și progres al sistemelor biologice, în esență curba evoluției și involuției stabilită pe baza unor noi formule, ca și unele

---

[1] O bibliografie a acestor lucrări a se vedea, în parte, în articolul nostru: *Cibernetica activităților umane, cu aplicații*, în: *Sociologia militans*, vol. II. Editura științifică, 1969; de asemenea în: *Cibernetica și procesul învățării*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1969 etc

[2] A se vedea lucrarea noastră: *Cibernetica — știința organizării și a conducerii, cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție*, „Revista de pedagogie" nr. 9—10/1967.

probleme de cibernetică medicală, acestea au fost realizate în bună parte în lucrările noastre în colaborare cu dr. G. Acălugăriței (biolog)[3].

Se știe că formula entropiei H, a lui Shannon, rezolvă problemele informației și organizării în sistemele fizice. Ea nu poate fi aplicată însă în același mod în procesul învățării și în genere în sistemele funcționale evolutive, cu evenimente preferențiale: biologice, psihologice, pedagogice, sociale. Asemenea aplicații nu corespund cu datele realității. Se știe că încercările întreprinse pînă astăzi, în acest sens, fiind luate de unii cercetători după modelul formulei entropiei și a calculului entropiei și negentropiei din sistemele fizice, au dus, în sistemele evolutive, cu evenimente preferențiale, la rezultate absurde.

Astfel, în învățarea de către elevi a unei regule de calcul (algoritm), la început entropia are valoarea zero, adică prezintă un grad mare de determinare a sistemului, deoarece toți elevii nu știu nimic. Din punctul de vedere al teoriei informației, entropia fiind zero, sistemul este considerat ca foarte bine determinat, adică foarte bine „organizat". Dar gradul de organizare a activității elevilor privind învățarea și organizarea algoritmului este totuși zero, pentru același motiv că toți elevii nu știu nimic.

Teoria informației poate fi însă extinsă și pentru procesul învățării și în genere pentru sistemele evolutive cu evenimente preferențiale (biologice, psihologice, pedagogice, sociale și pentru mașinile care „învață"), ținînd seamă de specificul acestor sisteme și avînd în vedere totodată că formulele matematice corespunzătoare trebuie astfel construite, încît să reflecte datele realității specifice acestor sisteme.

În acest mod noi am stabilit încă din 1964 formula H' a gradului de organizare și progres a unui proces de învățare cu un singur eveniment preferențial (cazul unui algoritm)[4], iar mai tîrziu am generalizat problema, considerînd că în procesul instructiv din școală un anumit obiect de studiu care se învață prezintă n evenimente preferențiale[5].

Astfel, am stabilit formula H'(H), în funcție de entropia informațională H (Shannon), pentru determinarea *cantității de informație* și a *gradului de organizare și progres*, corespunzătoare unui proces de învățare și în general unui sistem evolutiv cu n evenimente preferențiale (sistem biologic, psihologic, pedagogic, social, sau mașină care „învață"):

$$H'(H) = \left[\frac{p-0,5}{|p-0,5|}(1-H)+1\right]\log_2 (n+1) \qquad (I)$$

---

[3] A se vedea: *Învățarea la animalul adult și bătrîn*, „Revista de psihologie", 1966; *Dialectique du développement des processus d'organisation et de désorganisation dans l'ontogénèse et la gérontogénèse*, „Revue roumaine de philosophie", T. 10, nr. 3/1966; *Dialectica ontogenezei în raport cu nivelele de organizare individuală*, „Revista de filozofie", T. 14, nr. 4/1967; *Entropie structurelle et gérontologie*, V-e Congrès international de Cybernétique, Namur, 1967; *Entropie taxiologique et l'ontogénèse*, V-e Congrès international de Cybernétique, Namur, 1967; de asemenea, în „Cybernetic Medicine", (oficial organ of the International Society of Cybernetic Medicin, Direktor Prof. Aldo Masturzo), Naples, 1967; *Les formes de variation dans le cadre de l'évolution et de l'involution individuelles*, „Revue roumaine des sciences sociales, série de philosophie et logique", T. 12, nr. 1, 1968.

[4] Cibernetica activităților umane, dezvoltată și expusă pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale, cu modelare psihologică și matematică și cu aplicații. „Analele Universității din București, seria științe sociale", 1964. De asemenea, în *Mathematic Modelling of human activities and of processes of evolution*, „Revue roumaine des sciences sociales, série de psychologie", T. 10, nr 1/1966; apoi: *The information theorie and the learning process* (comunicare), în „XVIII international congress of psychology", Moscow, 1966 etc.

[5] A se vedea lucrările noastre *Cibernetica — știința organizării și conducerii*, „Revista de pedagogie" nr. 9—10/1967 și în special *Cibernetica și procesul învățării*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968.

Adică :

$$H'(H) = H \log_2 (n + 1),$$

sau

$$H'(H) = (2 - H) \log_2 (n + 1),$$

după cum :

$$p \leqslant 0{,}5 \text{ sau } p \geqslant 0{,}5,$$

în care H este entropia sistemului cu 2 evenimente : unul este evenimentul preferențial, structural al sistemului, cu probabilitatea p, iar celălalt nepreferențial, cu probabilitatea (1-p). Evenimentul preferențial structural al sistemului, are probabilitatea $p = S/100$, în care S este formula structurală a sistemului, exprimată în centile. Formula structurală S a sistemului este reprezentată prin media aritmetică ponderată a evenimentelor (exprimate în centile), în cazul cînd sistemul prezintă o structură slabă (sumativă) ; ea este reprezentată printr-o medie geometrică ponderată, în cazul sistemelor cu structură bună și printr-o medie combinată aritmetică-geometrică ponderată a evenimentelor, în cazul structurilor intermediare, cuprinse între cele slabe și cele bune [6].

Numitorul, din membrul al doilea al relației (1), este considerat totdeauna cu valoare pozitivă.

Ponderile celor n evenimente preferențiale ale sistemului pot fi calculate obiectiv prin metoda corelațiilor sau, cu o aproximare mai bună, prin metoda lui Gauss, a celor mai mici pătrate.

În cazul proceselor de învățare, formula structurală S poate fi reprezentată prin media aritmetică ponderată. Căci lipsa unei cunoștințe oarecare, cu rol de eveniment preferențial, în perioada învățării, nu anulează sistemul celorlalte cunoștințe acumulate.

Formula structurală S, corespunzătoare unui anumit obiect de studiu, nu rămîne fixă. Căci evenimentele, ca și ponderile acestora, variază în raport cu scopul propus, deci și cu stadiile de dezvoltare a procesului învățării.

Pentru determinarea cantității de informație și a gradului de organizare și progres, noi am stabilit de asemenea și formula H' (E), care se exprimă în funcție de *energia informațională* E, stabilită de O. Onicescu [7]. Energia informațională reprezintă gradul de organizare a unui sistem și este dată de următoarea relație,

$$E = p_1^2 + p_2^2 + \cdots + p_m^2$$

în care $p_1, p_2, \cdots p_m$ sînt probabilitățile apariției celor m evenimente ale sistemului. După această formulă, gradul maxim de organizare este egal cu 1 și are loc atunci cînd un eveniment oarecare al sistemului are probabilitatea 1 și celelalte au probabilitatea zero

Cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres H' al unui sistem evolutiv, cu evenimente preferențiale, ca de exemplu a unui proces de învățare, care în relația (1) este exprimată în funcție de entropia informațională H (C. Shannon), poate fi exprimată și în funcție de energia informațională E (O. Onicescu). Urmînd un raționament analog ca și în cazul relației (1), avem :

$$H'(E) = \left[\frac{p - 0{,}5}{|p - 0{,}5|}(2E - 1) + 1\right] \log_2 (n + 1) \qquad (2)$$

[6] Vezi : *Cibernetica și procesul învățării*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968, p. 19.
[7] O. Onicescu, *Energia informațională*, „Studii și cercetări matematice", T. 18, nr. 10, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1966. De asemenea : *L'énergie informationelle*, C. R. Acad. Sci., Paris, novembre 1966.

Adică :

$$H'(E) = (1 - E)\,2\log_2(n + 1), \text{ sau } H'(E) = E\,2\log_2(n + 1)$$

după cum :

$$p \leqslant 0{,}5, \text{ sau : } p \geqslant 0{,}5,$$

în care n reprezintă numărul total al evenimentelor preferențiale ale sistemului, E este energia informațională a sistemului, considerat că are 2 evenimente : unul este evenimentul preferențial structural, statistic al sistemului, cu probabilitatea $p = S/100$, iar celălalt nepreferențial, cu probabilitatea $(1—p)$.

APLICAȚII

Exemplul 1. În tabloul 1 prezentăm, comparativ, cantitatea de informație, respectiv gradul de organizare și progres, după formulele H′ (H) și H′ (E), exprimate în biți, în care H este entropia informațională (C. Shannon), iar E este energia informațională (O. Onicescu), pentru cazul unui sistem evolutiv cu 2 evenimente (care este sistemul de bază), dintre care unul este evenimentul preferențial, structural, al sistemului, cu probabilitatea p.

Tabloul 1

Valorile comparative ale lui H′ (H) și H′ (E), pentru cazul unui sistem evolutiv cu 2 evenimente, dintre care unul este evenimentul preferențial cu probabilitatea p, variind de la 0 la 1

p	H′ (H) în biți	H′ (E) în biți
0,00	0	0
0,10	0,4690	0,36
0,20	0,7219	0,64
0,30	0,8813	0,84
0,40	0,9710	0,96
0,50	1,0000	1,00
0,60	1,0490	1,04
0,70	1,1187	1,16
0,80	1,2781	1,36
0,90	1,5310	1,64
1,00	2,0000	2,00

Din tabloul 1 se vede că cele 2 formule H′ (H) și H′ (E) iau aceleași valori pentru cazurile în care probabilitatea p ia valorile extreme 0 sau 1, sau pentru valoarea medie 0,50.

Același tablou ne arată că formula H′ (H) ne dă relativ valori foarte mari cînd probabilitatea p este mică. De exemplu, pentru $p = 0{,}10$, avem H′ (H) = 0,4690 biți, în timp ce : H′ (E) = 0,36 biți. De asemenea se vede că pentru valorile foarte mari ale probabilității p, avem valori relativ mici pentru gradul de organizare H′ (H). De exemplu, pentru $p = 0{,}90$ avem doar H′ (H) = 1,5310 biți, iar pentru H′ (E) = 1,64 biți, în raport cu valoarea maximă :

$$\max H'(H, E) = 2 \text{ biți.}$$

Aceste diferențe, în biți, între datele celor două formule, sînt desigur mici în cazul unui sistem cu 2 evenimente, dar pot deveni mai mari în cazul unui sistem cu cîteva sute sau cu cîteva mii de evenimente, ca în învățarea unor anumite obiecte, de exemplu a unei limbi străine, care cere însușirea unui număr mare de cuvinte, reguli, sistematizări, formarea capacităților corespunzătoare etc.

De aceea, recomandăm ca în aplicații să se calculeze ambele formule și să se comenteze rezultatele.

Exemplul 2 : în lucrarea noastră *Cibernetica — știința organizării și conducerii* [8], am prezentat o aplicație practică a formulei H' (H) pentru determinarea cantității de informație transmisă în învățare, pe baza unei anumite metode, a 260 cuvinte în limba engleză. Cuvintele n-au fost învățate în mod izolat, ci în contexte, în sensul realizării unui sistem. La examen, candidații au cunoscut în medie 92% din cuvintele învățate. În aceste condiții cantitatea de informație dobîndită este :

$$H'(H) = (2 - H) \log (261) = 12{,}7824 \text{ biți}$$

Calculînd și relația H' (E), obținem :

$$H'(E) = [(0{,}92)^2 + (0{,}08)^2]\, 2 \log_2 261 = 13{,}6448 \text{ biți,}$$

adică, în cazul considerat, relația H' (E) ne dă o informație, respectiv un grad de organizare și progres, aproximativ cu 1 bit mai mare, decît relația H' (H) față de relația

$$\max H'(H, E) = 16{,}6518 \text{ biți.}$$

Indicarea în biți a cantității de informație și a gradului de organizare și progres, pe baza relațiilor H' (H) și H' (E), în cercetare, trebuie făcută comparativ și cu valoarea entropiei sistemului : $H \log_2 (n + 1)$ — în care H este entropia sistemului cu 2 evenimente, expusă în relația (1). Numai în acest mod se poate preciza dacă gradul de organizare H' al sistemului, exprimat în biți, este mai mare, mai mic sau egal cu entropia. Simpla exprimare în biți a lui H', nu ne spune dacă sistemul este bine organizat sau nu. De asemenea se recomandă ca în cercetare valoarea în biți a lui H' să fie comparată și cu maximum de organizare pe care l-ar putea lua sistemul (în raport cu evenimentele date), cunoscînd că : $\max H'(H, E) = 2 \log_2 (n + 1)$.

CÎTEVA TIPURI DE PROBLEME PRIVIND APLICAREA TEORIEI INFORMAȚIEI ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII

Problema 1. Cantitatea de informație transmisă de diferiți învățători, în cadrul cîte unei lecții cu același subiect, la clase paralele

Exemplul face parte dintr-o cercetare experimentală, nepublicată încă, realizată de Magdalena Bantő, în problema : *Particularitățile însușirii cunoștințelor de biologie de către elevii claselor I—IV.*

Pentru determinarea cantității de informație autoarea a urmărit procesul natural de predare. În vederea stabilirii cantității de informație stocată și eficientă a aplicat probe experimentale, pe elevi, după lecții. A considerat cantitatea de informație stocată acea informație brută pe care elevii o pot reda în descrieri, definiții, enumerări, în urma predării. Sub aspect calitativ, probele au vizat eficiența volumului de cunoștințe transmise, considerînd eficiente acele cunoștințe cu care elevii pot opera în diverse situații problematice, în cazul de față prin comparații, corelații între cunoștințe, explicații cauzale, generalizări, clasificări însoțite de motivații etc. De asemenea, autoarea a calculat informația globală care cuprinde toate evenimentele preferențiale din informația stocată și informația eficientă.

În lucrare se urmărește nu numai diferențierea dintre cadrele didactice din punctul de vedere al procesului instructiv, ci în special determinarea cantității

[8] „Revista de pedagogie" nr. 10/1967, p. 24—25.

de informație transmisă, stocată, eficientă și globală, comparativ între clase paralele și în succesiune de la clasa I la clasa a IV-a, care va permite autoarei să stabilească din punct de vedere cantitativ și calitativ legăturile esențiale dintre cunoștințe și noțiuni, structura lor internă, stabilirea unor principii de sistematizare și de organizare optimă a conținutului, cît și a acțiunilor de învățare în vederea modelării și programării.

În tabloul 2 prezentăm spre exemplificare unele din rezultatele obținute în urma prelucrării datelor experimentale, în cazul unui singur învățător. În scopul rezolvării problemei propuse, indicate de noi cu nr. 1, al stabilirii comparative a calculului informației transmise de diferiți învățători, autoarea prezintă desigur, cu comentarii, în lucrarea sa originală, în mod analog și rezultatele obținute de ceilalți învățători.

Tabloul 2 (după Magdalena Banto)
cuprinde datele corespunzătoare unei lecții ținute de un singur învățător

Clasa a III-A 32 elevi	Informație stocată	Informație eficientă	Informație globală
Nr. evenimentelor preferențiale	9	10	19
Rezolvări corecte în %	75%	64%	69%
Entropia H $\log_2 (n+1)$	2,6952 biți	3,1572 biți	3,8605 biți
H' (H)	3,9488 ,,	3,7222 ,,	4,7835 ,,
H' (E)	4,1525 ,,	4,0230 ,,	5,5681 ,,
Max. H' (H, E)	6,6440 ,,	6,8794 ,,	8,6440 ,,

Problema 2. Cantitatea de informație transmisă elevilor la o lecție de un profesor, în raport cu informația precedentă a elevilor

Este binecunoscut faptul că anterior predării și însușirii sistematice, organizate a cunoștințelor de fizică, se formează o serie întreagă de noțiuni empirice.

În cercetarea de față, autoarea Simona Vornicescu, caută să stabilească cantitatea de informație reprezentată de cîteva dintre aceste noțiuni, înainte de a se interveni sistematic în formarea lor și după momentul (nivelul de vîrstă 10 ani, clasa a IV-a) cînd se încearcă o fundamentare științifică a lor. Autoarea a urmărit cantitatea de informație stocată (prin probe care vizau definirea completă și corectă a noțiunilor: spațiu, timp, viteză, electrizare, stări de agregare, proprietățile fizice ale apei și aerului); cantitatea de informație operațională (aplicarea acestor noțiuni în rezolvarea de probleme sau operarea cu ele în cazul unor situații problematice necesitînd comparații, generalizări), cît și informația globală, determinată de totalitatea evenimentelor reprezentînd atît însușirea de noțiuni, legi, cît și operarea cu ele.

Probele au fost aplicate după predarea și însușirea noțiunilor unui număr de 3 clase cu nivel diferit și au fost aplicate de asemenea la 2 clase înaintea predării. La cele 3 clase au predat cadre cu pregătire diferită: 2 învățători și 1 profesor de specialitate.

Pentru exemplificare, vom prezenta rezultatele probelor ce au vizat determinarea numai a cantității de informație globală, în cazul predării și însușirii noțiunilor de electrizare și fenomene electrice din natură, de către un anumit cadru didactic.

Tabloul 3 (după Simona Vornicescu)

cuprinde cantitatea de informație globală, înainte și după predarea lecției

Clasa a IV-a 99 elevi	Anterior predării	După predare
Nr. evenimentelor preferențiale	13	13
Rezolvări corecte în %	14%	76%
Entropia H log (n+1)	2,1968 biți	2,9896 biți
H' (H)	2,1968 ,,	4,5312 ,,
H' (E)	1,8110 ,,	4,7772 ,,
Max. H'(H,E)	7,5208 ,,	7,5208 ,,

Problema 3. Evoluția cantității de informație în însușirea cunoștințelor de aritmetică atît în cadrul aceleiași clase, pe parcursul unui an școlar, cît și în evoluția claselor I—IV

Însușirea cunoștințelor de aritmetică ce se predau în școală prezintă de obicei o curbă de evoluție ascendentă, în sensul automatizării continui a deprinderilor de calcul, pe de o parte, și a constituirii raționamentului matematic, pe de altă parte. Nu întotdeauna însă, în școală se asigură această curbă evolutiv ascendentă. Deficiențele pot să apară uneori dintr-o insuficientă sistematizare, ierarhizare, corelare de cunoștințe în cadrul conținutului obiectului aritmeticii, alteori din deficiențe privind modalitățile de transmitere a acestora.

Stabilirea conținutului optim care să asigure progresul continuu în însușirea cunoștințelor de aritmetică reclamă calcularea riguroasă a cantității de informație recepționată de elevi, în urma predării acestor cunoștințe. Este vorba atît de cantitatea de informație stocată (însușirea unei reguli de calcul, definirea noțiunilor matematice etc.), cît și de informația eficientă (adică acea informație care devine operantă, pe care copilul o poate utiliza în rezolvarea unor probleme).

Cercetarea originală efectuată de Eliza Tunșanu își propune, pe baza calculului acestei cantități de informație, să stabilească, în cadrul conținutului cerut de programa actuală, evoluția curbei gradului de organizare și progres în

cadrul aceleiași clase pe parcursul unui an școlar și evoluția care se realizează de la clasa I la clasa a IV-a. Rezultatele vor permite autoarei concluzii referitoare la modificările care vor trebui făcute în conținutul obiectului aritmeticii, în scopul însușirii lui optime.

Probele experimentale constînd în întrebări care vizează, pe de o parte, informația stocată, iar pe de altă parte, posibilitățile operaționale ale copilului (informația eficientă) au fost aplicate la clasele I—IV, în momente diferite ale anului școlar.

Prezentăm spre exemplificare datele obținute în urma aplicării unei probe experimentale la clasa a II-a, la sfîrșitul anului școlar.

Tabloul 4 (după Eliza Tunșanu)
cuprinde cantitatea de informație stocată, eficientă și globală, la cl. a II-a, la sfîrșitul anului școlar

Clasa a II-a 30 elevi	Informația stocată	Informația eficientă	Informația globală
Nr. evenimentelor preferențiale	2	4	6
Răspunsuri corecte în %	1%	65%	70%
Entropia H $\log_2(n+1)$	0,9618 biți	2,1690 biți	2,4498 biți
H' (H)	2,0562 ,,	2,4760 ,,	3,1096 ,,
H' (E)	2,1920 ,,	2,5309 ,,	3,2244 ,,
Max. H'(H,E)	3,1668 ,,	4,6440 ,,	5,5594 ,,

Problema 4. Principiile pedagogiei clasice, ca principii ale ciberneticii activităților umane

În lucrarea sa originală, sub acest titlu, Gabriela Mitrănescu, își propune să demonstreze că principiile pedagogiei clasice trebuie introduse ca principii de bază în cibernetica activităților umane. Acestea au funcția fie de condiții de formare a stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale (ca: principiul intuiției, principiul sistematizării, principiul accesibilității), fie de factori de progres ai activității umane în procesul învățării (ca: principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, principiul însușirii conștiente și active, principiul legării teoriei cu practica).

De asemenea, așa cum s-a arătat în *Cibernetica activităților umane* (Gh. Zapan, 1964, 1969), unele principii ale formării stereotipului dinamic și sistemelor dinamice corticale la om, în procesul învățării, pot fi introduse ca principii ale pedagogiei (ca: realizarea unui stereotip extern favorabil, evitarea formării în cursul unui stadiu începător al învățării a unor deprinderi fixe care pot împiedica trecerea activității la un stadiu superior, folosirea particularităților individuale pentru activitatea respectivă, eliminarea părților neesențiale etc.).

În continuare, autoarea lucrării arată în mod just că toate principiile pedagogiei înglobează în conținutul lor unele dintre cele mai importante principii de formare a sistemelor dinamice corticale. Se arată de asemenea că există și posibilitatea ca unele principii pedagogice (ca sistematizarea cunoștințelor) să se identifice cu principii ale formării sistemelor dinamice corticale.

În concluzie, autoarea pledează pentru aplicarea în pedagogie nu a ciberneticii tehnice, ci a ciberneticii activităților umane, care are la bază și principiile pedagogiei clasice.

Problema 5. În cadrul cercetărilor cu caracter aplicativ, în scopul măririi cantității de informație și a gradului de organizare și progres în procesul învățării, în sectorul nostru de cibernetică, A. Vițu, se ocupă de tema : *Modelarea cibernetică a unui sistem profesor-elevi (clasă) în procesul învățării prin folosirea unei instalații, numită* VERFIX (instalația a fost inventată și descrisă de prof. ing. Selmereanu și prof. Preda, de la Grupul școlar UCECOM — București. A se vedea „Revista de pedagogie" nr. 9/1968). Această instalație a fost destinată la început doar pentru verificarea și fixarea cunoștințelor elevilor (ver-fix). Ea poate servi însă mai departe, într-un cadru mai larg, în problema instruirii programate, în scopul realizării principiului conexiunii inverse, în activitatea instructivă a profesorului cu elevii și anume cu toți elevii deodată, din întreaga clasă.

În legătură cu aceasta trebuie să menționăm contribuția originală adusă de Vasile Bunescu, de mare valoare pentru știință, în special pentru pedagogie, cu privire la rolul acceptorului acțiunii în procesul învățării, reprezentat de profesorul însuși. Elevii, în special cei începători sau cei slabi la învățătură, nu dispun de un acceptor al acțiunii, automat, propriu și valabil, pentru verificarea cunoștințelor și a capacităților lor, în sensul acceptorului acțiunii, definit de Anohin, pentru alte activități. *

În lucrarea sa cu privire la *Modelarea cibernetică a unui sistem profesor-elevi (clasă) în procesul învățării,* bazat pe instalația VERFIX și pe noua teorie a acceptorului. (V. Bunescu), A. Vițu își propune să aducă o nouă contribuție cu privire la aplicarea teoriilor cibernetice în pedagogie, în special în direcția unei *instruiri programate cu scop creator și euristic,* a elaborării unui model cibernetic psihopedagogic pe care instalația (ca suport tehnic) și noua accepțiune a acceptorului acțiunii le oferă pentru procesul învățării.

*

În cele de mai sus am prezentat, după o nouă metodă, adecvată datelor realității, cîteva cazuri privind calculul cantității de informație și al gradului de organizare și progres, în special în procesul învățării, pe unele cazuri concrete. Aplicațiile pot fi extinse în mod analog pentru toate cazurile privind procesele evolutive cu evenimente preferențiale : fiziologice, psihologice, pedagogice, sociale, sau mașini care „învață" sau care „își ridică calificarea".

*

Aplicarea teoriei informației în procesul învățării a fost considerată multă vreme de către cercetătorii din acest domeniu ca o problemă dificilă sau chiar imposibil de rezolvat. După cum s-a văzut însă, problema poate fi rezolvată cu ajutorul relațiilor (1) și (2), utilizînd la bază fie entropia informațională H (după C. Shannon), fie energia informațională E (după O. Onicescu).

---

* Problemă tratată în teza de doctorat a lui V. Bunescu, intitulată *Instruirea programată și perspectivele aplicării ei în România* și în articolul *Aferentația inversă și acceptorul acțiunii în instruirea programată* care va apare în nr. 9/1969 al „Revistei de pedagogie".

Prin analogie cu cele două soluții (1) și (2) este posibilă și o a treia soluție, de astă dată *empirică*, pe care o dăm în formula redusă (3). Această relație, pe care să o numim H (p), în care nu intervine nici entropia informațională H și nici energia informațională E, ci numai „formula structurală" de bază a sistemului, prezintă o foarte mare simplificare a calculelor, față de relațiile precedente (1) și (2). Avem :

$$H'(p)=2\ p\ \log_2\ (n+1) \qquad (3)$$

în care p este probabilitatea evenimentului preferențial structural al sistemului, iar n numărul total al evenimentelor preferențiale, parțiale. Pentru valorile nodale ale lui p și anume : $p=0$; $p=0{,}5$; sau $p=1$, formula empirică (3) ne dă exact aceleași rezultate ca și relațiile (1) și (2), iar pentru valorile intermediare ale lui p, relația (3) ne dă, prin interpolare, valori destul de apropiate celor ale formulelor (1) și (2). Ea este destinată, prin urmare, pentru calculul expeditiv și aproximativ al stabilirii cantității de informație respectiv a gradului de organizare și progres la sistemele evolutive cu evenimente preferențiale și în special la procesul învățării.

Aplicațiile practice ale relației (3) trebuie făcute, așa cum s-a arătat și în cazul relațiilor (1) și (2), comparînd rezultatele obținute în biți, după această relație, cu cele ale entropiei sistemului, ca și cu valoarea maximă posibilă a sistemului, din punctul de vedere al cantității de informație, respectiv al gradului de organizare și progres.

Un procedeu mai riguros de calcul, în aplicarea teoriei informației poate fi dat de o a patra formulă, (4), $H'(p_1, p_2, \ldots p)$, care constă din media ponderată a gradului de organizare și progres corespunzătoare diferitelor n evenimente preferențiale, calculate separat, după una din formulele precedente. Analog poate fi determinată și relația (5), reprezentînd entropia $H(p_1, p_2, \ldots p)$ corespunzătoare unui sistem cu n evenimente preferențiale.

Aplicarea teoriei informației se poate face privind diferite aspecte și evenimente preferențiale ale sistemului. De aceea relațiile (1), — (5) pot rezolva și problema semanticii în aplicarea teoriei informației. Aceasta se poate realiza prin selectarea evenimentelor preferențiale care corespund, cu ponderi mărite, semnificației sistemului sau subsistemului considerat, ca de exemplu : evenimente stocate (sub formă de cunoștințe brute), evenimente eficiente (sub formă de capacități, sistematizări, generalizări etc.), evenimente globale (sub forma posibilităților de rezolvarea problemelor) etc., etc.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КИБЕРНЕТИКА

(Р е з ю м е)

Сектор педагогической кибернетики Институга Педагогических Наук города Бухарест наметил изучить и разрешить некоторые вопросы касающиеся применения принципов и методов кибернетики и теории информирования в педагогике и в школьной организации как те. что указаны в работе. Некоторые из них уже были разрешены и опубликованы, другие подготовляются к печати или же еще разрабатываются. Некоторыс из них были разрешены в секторе впервые в литературе по специальности, из них отмечаем следующие : I) применение теории информации в учебном процесее с целью определения количества информации и степсни организации и прогресса ; 2) применение теории информации вообще в эволютивных системах с предпочитаемыми событиями : биологнческими, медици-

нскими, психологическими, педагогическими, социальными с целью определения степени организации и развития этих систем. Оба вопроса иллюстрированы примерами в настоящей статье с оригинальными эмпирическими данными наших сотрудников и разрешены на основе новых математическ х отношений (1) и (2), которые учитывают как формулу H информационной энтропии (К. Шаннон) а также формула E информациональной энергии (О. Ониеску). В заключительной части автор представляет эмцирическое отношение (3), очень простое, для применения теории информации в процессе обучения.

LA CYBERNÉTIQUE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

Le secteur de cybernétique pédagogique de l'Institut de sciences pédagogiques de Bucarest s'est proposé d'étudier et de résoudre certains problèmes concernant l'application des principes et des méthodes cybernétiques ainsi que de la théorie de l'information en pédagogie et en vue de l'organisation scolaire. Certains de ces problèmes ont déjà été résolus étant publiés, d'autres sont mis sous presse ou sont en train d'être vérifiés et rédigés. Parmi ces problèmes (quelques — uns ont trouvé leur solution pour la première fois dans la littérature de spé cialité) on mentionne surtout : 1/1' application de la théorie de l'information dans le processus d'apprentissage de déterminer la quantité d'information et le degré d'organisation et de progrès ; 2/l'application de la théorie de l'information en général aux systèmes évolutifs présentant des préférentiels biologiques, médicaux, psychologiques, sociaux, afin de déterminer le degré d'organisation et de progrès de ces systèmes. Les deux problèmes sont exemplifiés dans cette étude par les données empiriques originales de nos collaborateurs et résolus à partir de certaines relations mathématiques qui prennent en considération à la fois la formule H de l'entropie internationale (C. Shannon) et la formule E de l'énergie informationnelle (O. Onicescu). A la fin, l'auteur présente aussi une relation empirique très simple pour l'application de la théorie de l'information au processus d'apprentissage.

THE EDUCATIONAL CYBERNETICS

(Abstract)

The department of educational cybernetics of the Institute of Pedagogical Research in Bucharest assumed to study and to solve some problems regarding the use of cybernetic and information theory principles and methods in the school organization. Some of the problems were solved and published, some others are going to be published and others are under verification and issuing. Among them (some being solved for the first time in our department regarding the speciality literature) we shall mention : 1) the use of information theory in the process of learning in the view of determining the quantity of information and the amount of organization and progress ; 2) the use of information theory in the evolutional systems with preferential events : biological, medical, psychological, pedagogical, social, in the view of determining the degree of organization and progress of these systems. Both problems are illustrated in the present article with empirical original data of our contributors and solved on the basis of new mathematical relations (1) and (2) which take into account both the formula H of informational formula (3), very simple for the use of informational theory to the process of teaching.

ORIENTAREA CERCETĂRILOR ÎN DOMENIUL INSTRUIRII PROGRAMATE ÎN ROMÂNIA

Conf. univ. dr. GEORGETA MUNTEANU — Cluj

În stadiul actual al evoluției societății umane, rapiditatea schimbărilor survenite în toate domeniile, ritmul accelerat de dezvoltare a științei și tehnicii au pus în fața învățământului probleme noi, complexe și dificile. Școala trebuie să ofere tinerilor generații posibilități multiple de însușire a unui sistem de cunoștințe, dar în același timp trebuie să asigure și dezvoltarea capacităților și calităților necesare adaptării la cerințele îndeplinirii cu maximum de randament a viitoarei profesiuni. În acest scop, se perfecționează sistemele de învățământ, se modernizează conținutul disciplinelor, precum și metodele, tehnicile și formele de organizare în vederea sporirii caracterului informativ și formativ al procesului de învățământ.

Ca și toate celelalte domenii de activitate și dezvoltarea, modernizarea și optimizarea învățământului se fundamentează pe baze științifice, întreprinzîndu-se ample cercetări spre a preciza și verifica cele mai eficiente metode și tehnici, precum și pentru a crea noi metode și forme de învățământ cu randament sporit în ceea ce privește aspectul informativ și formativ.

Alături de alte tehnici și mijloace moderne, instruirea programată ocupă un loc din ce în ce mai însemnat în ceea ce privește aportul pe care îl poate aduce la creșterea randamentului informațional și formațional al procesului de învățământ.

Creat spre a fi un sistem de autoinstruire, învățământul programat și-a lărgit sfera de aplicare de la învățarea individuală, la învățarea colectivă, în sistemul de învățământ pe lecții și pe clase.

Instruirea programată nu mai poate fi considerată numai o metodă de învățământ alături de metodele tradiționale și nici o nouă tehnică de învățământ, asemenea mijloacelor tehnice audio-vizuale.

Instruirea programată poate fi, pe drept cuvînt, considerată ca *o nouă formă de organizare a procesului de învățământ.* Această apreciere poate fi sprijinită pe mai multe argumente: a) Instruirea programată se bazează pe anumite principii specifice, b) Instruirea programată trebuie să îndeplinească cerințe specifice de care trebuie să țină seama programatorul. c) Transmiterea informațiilor este cu totul deosebită în instruirea programată în comparație cu învățământul tradițional, iar recepționarea informațiilor se face mai ales printr-o

permanentă participare activă și efectivă și prin activitate independentă individuală. d) Suportul de vehiculare a programelor care conțin informațiile este de asemenea specific instruirii programate. Manualul programat este total diferit de manualele obișnuite, iar mașinile de învățat presupun o tehnică cu totul deosebită de cea a învățămîntului obișnuit. e) Introducerea instruirii programate în sistemul de învățămînt pe clase și lecții presupune o nouă organizare a lecțiilor, cu structuri și forme de desfășurare specifice[1].

Deoarece introducerea instruirii programate în sistemul de învățămînt colectiv pune mult mai multe probleme decît autoinstruirea programată, și sfera cercetărilor în domeniul instruirii programate a devenit mult mai largă și mai complexă. Pe plan mondial, cercetările în domeniul instruirii programate au abordat diferite aspecte, dar toate urmăresc același obiectiv : crearea condițiilor optime pentru realizarea unui proces de învățămînt cu un maximum de randament.

În țara noastră, cercetările în domeniul instruirii programate sînt de dată relativ recentă, însă sfera lor de desfășurare este amplă și variată.

Încercările de aplicare a instruirii programate la diferite discipline s-au efectuat de mai multe cadre didactice din școlile generale sau din licee. Dar, cercetări organizate pe baze științifice s-au desfășurat la București, la Institutul de științe pedagogice, la Cluj, la Sectorul de psihologie pedagogică al Filialei Academiei Republicii Socialiste România și la catedrele de psihologie, de pedagogie și de metodică ale Universității.

Cercetările în domeniul instruirii programate se înscriu în cadrul acțiunilor care vizează perfecționarea și modernizarea învățămîntului.

Avînd în vedere complexitatea problemelor pe care le ridică această nouă formă a procesului de învățămînt și contribuția pe care instruirea programată o poate aduce la modernizarea și la optimizarea procesului de învățămînt, și orientarea cercetărilor din țara noastră este îndreptată asupra unor domenii diferite.

1. Un grup de cercetări s-a orientat spre *verificarea și precizarea posibilităților aplicării instruirii programate la diferite discipline*, în funcție de specificul conținutului fiecăreia, precum și în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Astfel, s-au făcut investigații pentru introducerea instruirii programate în predarea *economiei politice*, în predarea *istoriei moderne* și a *istoriei românilor*.

Posibilitățile și condițiile introducerii instruirii programate în învățarea limbilor moderne s-au cercetat cu aplicare la *limba rusă*.

Cercetări mai ample s-au efectuat cu privire la posibilitățile de aplicare a instruirii programate, începînd chiar cu clasa I, continuînd apoi la clasele a II-a și a III-a, spre a preciza modalitățile de programare în funcție de particularitățile de vîrstă și de posibilitățile de a utiliza instruirea programată în predarea *noțiunilor elementare de limba română* la aceste clase.

S-au desfășurat cercetări atît cu privire la introducerea instruirii programate pentru învățarea *morfologiei limbii române* la clasele a V-a și a VI-a, cît și pentru învățarea *sintaxei* la clasa a V-a.

S-au efectuat, de asemenea, investigații cu scopul precizării condițiilor de aplicare a instruirii programate la specificul *botanicii*, la clasele a V-a și a IX-a ; al *fizicii*, la clasele a VI-a și a X-a ; al *matematicii*, la clasele a V-a, a VIII-a,

[1] G. Munteanu, D. Salade, *Aspecte pedagogice ale aplicării învățămîntului programat în predarea morfologiei*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, series Psychologia-paedagogia", 1966.

a IX-a și a X-a, la diferite capitole. Cercetări mai ample s-au desfășurat la *chimie*, la clasele a VII-a, a VIII-a și a IX-a.

Toate cercetările au urmărit să studieze posibilitățile și condițiile introducerii instruirii programate în învățarea diferitelor discipline și adaptarea la specificul conținutului fiecăreia, spre a asigura sporirea eficienței procesului de învățământ. Cercetările au avut ca obiectiv și stabilirea greutăților ce survin în programarea conținutului la diferite obiecte de învățământ și modalitățile de înlăturare a lor, precum și stabilirea acelor condiții care fac ca aplicarea instruirii programate, în sistemul de predare pe clase și lecții, să mențină avantajul adus de individualizarea, de adaptarea instrucției la ritmul individual [2].

Dar instruirea programată nu s-a utilizat numai la diferite discipline școlare. Un sistem de programare s-a aplicat și în orientarea școlară și profesională [3], nu numai cu scopul de a studia și verifica posibilitățile de a introduce și această tehnică în domeniul orientării, ci și spre a lărgi informația elevilor cu privire la alegerea profesiunii și a aprecia eficiența unui program cu conținut de orientare școlară și profesională.

Aplicarea s-a făcut la 5 clase a VIII-a, cu 150 elevi. Rezultatele cercetării au demonstrat eficiența instruirii programate și în acest domeniu. Ele demonstrează posibilitatea lărgirii informației elevilor cu privire la cercul profesiunilor, precum și crearea unor bune condiții de activizare și antrenare a tinerilor în procesul pregătirii lor pentru alegerea viitoarei profesiuni.

2. Dar cercetările în domeniul instruirii programate nu au avut un singur obiectiv. Cele mai multe au urmărit să verifice *aportul instruirii programate comparativ cu metodele tradiționale*, și să precizeze contribuția adusă la asimilarea cunoștințelor sau la reținerea acestora, vizînd în genere aportul în sfera recepționării și însușirii informațiilor. Pentru precizarea contribuției instruirii programate s-au dirijat cercetările efectuate un timp mai îndelungat, spre a putea surprinde mai exact și mai just rezultatele. În unele din aceste cercetări este accentuat aspectul psihologic al introducerii instruirii programate, care este considerată „una dintre aplicațiile școlare ale studiilor moderne de psihologie a învățării" [4].

Introducerea instruirii programate la matematică, efectuată de mai mulți cercetători, la clase diferite, subliniază cîteva concluzii interesante în favoarea acestui sistem de învățare. Cercetarea desfășurată în doi ani consecutivi, la diferite clase a IX-a și a X-a, la mai multe capitole, ajunge la concluzia că „instruirea programată, inclusă în lecții de muncă independentă, poate da rezultate mai bune decît metodele tradiționale", că „ea poate constitui un ajutor eficient pentru elevii cu rezultatele mai slabe la matematici" și că „utilizarea materialului programat la lecție creează condiții de concentrare, sporind destul de mult volumul de activitate independentă a elevilor" [5].

Introducerea instruirii programate la aritmetică la clasa a V-a a precizat că nu e suficient a fi apreciată „numai din perspectiva sistematizării cunoștințelor", că ea „devine o cale a predării — asimilării cu eficacitate sporită", contribuie la perfecționarea calitativă a procesului de învățare și „la realizarea unei

[2] V. Bunescu, *Instruirea programată în țara noastră*, în *Instruirea programată*, Editura didactică și pedagogică, 1967, p. 175—195.
[3] G. Munteanu, D. Salade, *Aplicarea instruirii programate în orientarea școlară și profesională*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, series Psychologia-paedagogia", Cluj, 1969.
[4] I. Radu, I. Stoian, *Însușirea unor cunoștințe de matematică prin învățarea programată*, în *Creativitate, modele, programare*, sub red. Al. Roșca, Editura științifică, 1967, p. 187.
[5] I. Radu, I. Stoian, *Op. cit.*, p. 219.

economii de timp, care creează disponibilități pentru munca independentă a elevului, pentru fixarea și aplicarea cunoștințelor" [6].

Rezultatele obținute în aplicarea instruirii programate la rezolvarea problemelor de algebră la clasa a VIII-a au permis formularea concluziei că, deoarece planul de rezolvare a problemelor reprezintă de fapt o prescripție algoritmică, care se însușește mai rapid și mai temeinic printr-o muncă independentă, pe baza textului programat se pot rezolva cu succes problemele de algebră.

Cercetările efectuate cu scopul introducerii instruirii programate în învățarea fizicii au permis formularea concluziei că aceasta creează condiții pentru a influența, regla și modela procesul de instruire.

În urma introducerii instruirii programate în învățarea chimiei s-au constatat rezultate net superioare față de cele obținute la clasele cu predare tradițională. Concluziile cercetărilor întreprinse au precizat că elevii își însușesc informațiile pe baza activității individuale independent efectuate și în ritmul tempoului lor individual. Modul de organizare — printr-o dozare și ordonare corespunzătoare a informațiilor — factura sarcinilor cu caracter aplicativ, după fiecare doză de informație, sprijină procesul asimilării conștiente a noțiunilor.

Instruirea programată poate contribui la realizarea caracterului problematizat al învățării, precum și la constituirea unor deprinderi de activitate practică și mintală, stimulînd astfel dezvoltarea potențialului intelectual al elevilor [7].

Și la disciplinile din sfera celor umaniste s-au apreciat rezultatele din punctul de vedere al contribuției pe care o aduce instruirea programată în raport cu sistemul tradițional de predare.

Astfel, după introducerea instruirii programate pentru învățarea primelor noțiuni de gramatică la clasa a III-a s-a constatat că această formă de învățare „implică noi sisteme de organizare a cunoștințelor și noi forme de operare cu ele" [8], fapt care a subliniat realizarea unor performanțe superioare la clasele cu instruire programată față de cele cu învățare tradițională, atît în ceea ce privește asimilarea și reținerea informațiilor, cît și formarea unor deprinderi de analiză gramaticală.

Cercetările mai ample desfășurate în 4 ani consecutivi la diferite clase a V-a și a VI-a pentru învățarea morfologiei au furnizat rezultate apreciate pe diferite căi, care dovedesc asimilare și reținere a cunoștințelor net superioare la toate clasele care au învățat după sistemul programat față de clasele cu învățare tradițională.

S-a studiat de asemenea contribuția pe care o poate aduce învățămîntul programat la formarea și dezvoltarea capacității de a opera cu noțiunile însușite. S-a ajuns la concluzia că : programarea materialului de învățat și a activității elevilor a permis organizarea precisă a activității de învățare, asigurînd pe lîngă asimilarea și reținerea unor noțiuni precise și efectuarea unui sistem de operații de recunoaștere, analiza complexă și utilizare independentă a categoriilor gramaticale însușite. Lucrînd independent pentru a rezolva textul programat, elevii au desfășurat un număr mare de operații, ceea ce a contribuit la sporirea capacității

---

[6] R. Ciurea-Codreanu, D. Varna, *Date asupra instruirii programate la aritmetică*, „Studia Univ. Babeș-Bolyai, series Psychologia-paedagogia", Cluj, 1968, p. 85.

[7] P. Stoleru-Constantinescu, V. Lupu, *Probleme psiho-pedagogice privind introducerea instruirii programate, în învățarea chimiei*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1969, p. 53—64.

[8] St. Rădulescu, *Predarea limbii române la clasa a III-a prin instruire programată*, în *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 52—115.

de a opera independent și mai rapid cu noțiunile însușite. Astfel s-a ajuns la concluzia că rezolvarea programelor, elaborate după un anumit sistem, poate contribui la formarea și dezvoltarea flexibilității gîndirii, elevii fiind în permanență solicitați să rezolve o nouă problemă [9].

Cercetările cu privire la contribuția instruirii programate în învățarea limbii moderne efectuate la limba rusă au condus la următoarele concluzii: „în predarea limbilor străine, instruirea programată se poate folosi în anumite domenii precis definite — însușirea lexicului și a modelelor structurale, unde se pot obține performanțe superioare față de învățarea tradițională" [10].

Prin aplicarea instruirii programate în predarea istoriei s-a urmărit, de asemenea, studierea unor aspecte psihologice ale acestei noi forme de învățămînt și anume s-au precizat factorii învățării în condițiile instruirii programate — „factorul întipăririi inteligibile; al interesului pentru învățarea materiei; al memorizării involuntare mecanice și al deprinderilor de învățare" [11].

Din toate cercetările care și-au propus să stabilească o apreciere globală a instruirii programate comparativ cu metodele tradiționale în condițiile învățămîntului pe clase și lecții, se poate desprinde o concluzie generală în favoarea învățămîntului programat, în privința contribuției aduse la sporirea valorii informative, cît și la ridicarea calității caracterului formativ al procesului de învățămînt. Aceasta, desigur, în condițiile elaborării unor programe construite în acest scop.

3. De aceea, avîndu-se în vedere necesitatea sporirii caracterului formativ al procesului de învățămînt, s-au întreprins *cercetări* mai ample *în direcția perfecționării sistemelor de programare cunoscute și a creării unor sisteme de programare* care să asigure nu numai stocarea informațiilor transmise, cît mai ales dezvoltarea laturii formaționale a procesului de instruire programată.

Încercările de perfecționare a sistemelor de programare cunoscute și de creare a unor sisteme noi s-au efectuat în direcții diferite, în funcție de specificul conținutului disciplinei, de particularitățile de vîrstă ale subiecților pentru care s-au elaborat, de obiectivele urmărite și de sistemul de învățămînt cu clase și lecții.

A. — Astfel, pentru învățarea gramaticii limbii materne la clasele a II-a, a III-a și a IV-a, s-a elaborat o programare structurală de tip formațional. Experimentarea practică a acestui tip de programare, efectuată în mai mulți ani școlari, a atestat performanțe deosebite în ceea ce privește cantitatea de informații efectiv stocate de elevi. Performanțe însemnate s-au realizat și în ceea ce privește informațiile stocate separat, în cadrul diferitelor capacități psihice: memorare, analiză, comparații, creații. Așa cum afirmă autorul [12], „în cazul programărilor structurale, principiul fundamental și ireductibil ni s-a părut a fi principiul structuralității. El nu poate fi „transmis" programărilor lineare și ramificate fără ca prin aceasta să li se schimbe natura, să le transforme în contrarul lor, din programări analitice în programări sintetice".

---

[9] G. Munteanu, I. Radu, *Contribution de l'enseignement programmé à la comprehension de certaines catégories grammaticales*, „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie nr. 1/1965; G. Munteanu, *Le développement de la capacité d'opération avec les catégories grammaticales en utilisant l'enseignement programmé*, „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie nr. 1/1968.

[10] E. Novicicov, *Folosirea instruirii programate în predarea limbilor străine*, în *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 139—154.

[11] E. Krau, *Studiul factorilor învățării în condițiile instruirii programate în istorie*, „Revista de psihologie", nr. 4/1965.

[12] N. Radu, *O programare structurală de tip formațional*, (rezumatul tezei de doctorat), 1969, p. 24.

B. — Un sistem deosebit de programare s-a aplicat și în învățarea morfologiei la clasele a V-a și a VI-a pentru realizarea unor obiective nu numai de ordin informativ, ci în special de ordin formativ.

Avînd în vedere limitele sistemului linear și ramificat, luînd ca bază sistemul linear, s-a creat un sistem nou, adecvat atît specificului conținutului noțiunilor gramaticale, cît mai ales particularităților specifice formării acestor noțiuni, precum și formării deprinderilor de a opera independent cu acestea. S-a creat un sistem de programare cu o structură deosebit de variată, pentru a impune elevilor o complexitate de diferite activități, care să poată solicita dezvoltarea flexibilității gîndirii și a capacităților intelectuale [13].

În vederea realizării caracterului formativ, în programe s-au introdus, în afara secvențelor construite cu scopul stocării informațiilor, și un număr de secvențe-exerciții, variate și gradate, care aveau scopul formării și consolidării deprinderilor de a opera independent cu categoriile gramaticale însușite. Aspectele noi ale sistemului de programare elaborat le-au constituit și textele elaborate în scopuri diferite : transmiterea cunoștințelor, fixarea, recapitularea, sistematizarea lor, formarea unor priceperi și deprinderi etc. Modificări față de programele cunoscute s-au efectuat și în ceea ce privește distribuirea răspunsurilor de control — numai la secvențele mai dificile, la cele care pretindeau răspunsuri mai complexe, la secvențele-cheie sau la cele cu implicații ortografice. În eliminarea secvențelor de confirmare a corectitudinii răspunsului s-a pornit de la ipoteza (pe care experimentarea a confirmat-o justă) că indicațiile programului și succesiunea strict logică a pașilor pot conduce pe elevi să observe și să analizeze independent fenomenul gramatical.

C. — Un sistem de programare deosebit s-a elaborat și la chimie, unde s-a „adecvat conținutul și structura textelor însăși verigilor lecției", elaborîndu-se texte programate în scopuri diferite (pentru dobîndirea de informații noi ; pentru stocarea informațiilor și operațiilor ; pentru rezolvarea unor situații problematice de „exercițiu al creativității"). În funcție de scopul urmărit, textele au avut un conținut și o structură adecvată predării programate a cunoștințelor : texte-exercițiu, programate în vederea formării unor priceperi și deprinderi de scriere corectă a formulelor chimice, de notare a reacțiilor chimice ; texte de programare a lucrărilor de laborator, în care au fost supuse dirijării și controlului acțiunile practice și mintale în desfășurarea experiențelor de laborator, urmărindu-se formarea unor deprinderi și priceperi corespunzătoare, dar și consolidarea cunoștințelor prin aplicarea lor în rezolvarea unor situații problematice variate, stimulative, ale creativității gîndirii elevilor [14].

Experimentarea la clase diferite a sistemelor de programare elaborate a dovedit calitățile acestora în funcție de specificul disciplinei pentru care au fost elaborate, atît din punct de vedere informațional, cît și formațional.

4. O altă orientare a cercetărilor în domeniul instruirii programate se conturează și în ceea ce privește îmbinarea acestui sistem de învățare cu sistemul

[13] Secvențele programelor solicitau : sesizarea și reținerea unor aspecte caracteristice ale noțiunilor gramaticale, analiza unor exemple, clasificarea și gruparea elementelor specifice fiecărei noțiuni în diferite feluri de tabele, construirea unor răspunsuri, completarea unor texte, alegerea răspunsurilor corecte dintr-o serie de răspunsuri date, pentru fixarea notelor specifice ale definițiilor, opunerea și compararea unor categorii gramaticale care ar putea crea confuzii. Astfel, rezolvarea secvențelor solicita procese de analiză, comparație, clasificare, sinteză etc.

[14] P. Stoleru-Constantinescu, și V. Lupu, *articolul citat.*

tradițional sau cu învățarea prin crearea unor algoritmi didactici, ori prin învățarea prin modele și structuri.

Astfel, majoritatea cercetărilor menționează necesitatea îmbinării instruirii programate cu metodele tradiționale, pentru varietatea sistemului de învățare, pentru anumite capitole care necesită experiențe (chimie, fizică, botanică), expriмări orale (limbi străine, limba maternă) etc.

Multe din cercetări subliniază rolul algoritmilor didactici în sporirea eficienței instruirii programate. Astfel, este menționat aportul algoritmilor de recunoaștere și transformare în rezolvarea programelor de matematică, precum și al algoritmilor de determinare în instruirea programată la botanică. Introducerea unor algoritmi didactici de recunoaștere și determinare în programele de morfologie a limbii române a permis formularea unor concluzii și anume că : includerea algoritmilor didactici în învățămîntul programat asigură o eficiență sporită asimilării și reținerii cunoștințelor și contribuie la formarea și la dezvoltarea priceperilor elevilor de a opera cu cunoștințele însușite.

În vederea sporirii eficienței instruirii programate, în special la limbi moderne și la gramatica limbii materne, s-a îmbinat acest sistem, cu învățarea prin modele sau cu sistemele structurale, subliniindu-se performanțele realizate.

Cercetările întreprinse în domeniul instruirii programate cu arii mai înguste sau mai largi de experimentare au ajuns la cîteva concluzii comune cu privire la aportul instruirii programate la ridicarea calității procesului de învățămînt.

— Instruirea programată asigură o asimilare temeinică a cunoștințelor și creează condiții optime pentru a reduce decalajul care există, în mod obișnuit, între volumul de cunoștințe transmise și cele recepționate de elevi.

— Avînd în vedere posibilitatea nu numai pentru programarea materialului de învățat, dar și pentru programarea acțiunilor mentale implicate în procesul învățării se asigură condiții optime și pentru dezvoltarea flexibilității gîndirii și pentru formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.

— Cercetările întreprinse au subliniat că îmbinarea învățămîntului programat cu metodele tradiționale, mai ales cu metoda conversației, și în special cu utilizarea sistemelor structurale și a modelelor, a mărit calitatea și eficiența procesului de învățămînt.

— Elaborarea unor algoritmi didactici și includerea lor în învățămîntul programat nu numai că asigură o eficiență sporită asimilării și reținerii cunoștințelor, dar contribuie în special la formarea și la dezvoltarea priceperilor elevilor de a opera cu cunoștințele însușite. Algoritmii didactici au un rol însemnat în ridicarea valorii învățămîntului programat, întrucît pot indica elevilor soluții precise în rezolvarea anumitor probleme.

— În organizarea și conducerea procesului instructiv-educativ, rolul profesorului, departe de a scădea, devine mai complex, mai însemnat și mai amplu [15]. Profesorul cu pricepere și tact trebuie să știe să utilizeze și învățămîntul programat cu maximă eficiență, ca și orice metodă sau formă de învățămînt. Activitatea profesorului devine mai complexă și mai însemnată prin lărgirea posibilităților sale de a cunoaște mai amănunțit și mai precis fiecare elev, după modul de lucru al fiecăruia, în felul cum rezolvă textul programat.

---

[15] G. Munteanu, D. Salade, *articolul citat.*

— Aportul cel mai însemnat al instruirii programate constă în activizarea și intensificarea activității de învățare a elevilor, care, solicitați să lucreze pe baza programelor, dobîndesc o independență și o responsabilitate sporită în muncă. Elevul se străduiește să învingă singur dificultățile, caută să-și fixeze cunoștințele, se autocontrolează, este obligat să opereze cu ele și toate acestea duc la însușirea unui stil de muncă intelectuală. Dar, condiția de bază a succesului aplicării instruirii programate depinde de calitatea programului, care trebuie să asigure atît caracterul informativ, cît și pe cel formativ al procesului învățării.

Perspectivele cercetărilor în acest domeniu sînt încă larg deschise, pentru a stabili legi și reguli de programare, spre a studia îmbinarea optimă a principiilor programării cu principiile tradiționale ale didacticii și cu unele teorii ale cibernetici. Se impun studiate posibilitățile îmbunătățirii sistemelor de programare existente, cu scopul eliminării limitelor cunoscute și al sporirii eficienței lor, în direcția creării unor condiții optime, atît pentru însușirea mai rapidă și mai temeinică a unui volum mai amplu de cunoștințe, cît mai ales cu scopul dezvoltării caracterului formativ al instruirii programate.

НАПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ В РУМЫНИИ

(Резюме)

Статья излагает цели, направление исследований, результаты и заключения исследований в области программированного обучения. Исследования проводились в исихо- педагогическом секторе Клужского филиала Академии С. Р. Румынии, в Институте Педагогических Наук в Бухаресте и при кафедрах психологии, методики и педагогики Клужского университета.

Исследования были направлены на проверку и уточнение возможностей и условий введения программированрого обучения в преподавании политэкономии, истории, грамматики румынского языка, русского языка, ботаники, математики, физики и химии и для школьной и профессиональной ориентации.

Рассматривалось также и содействие программированного обучения в сравнении с традиционными методами. Исследования подчеркнули положительное содействие программированного обучення при усвоении знаний. в развитии умственных способностей и гибкости мышления.

Подчеркивается также роль дидактических альгорифмов и структуральных систем в развитии действенности программировонного обучения и представлены несколько попыток совершенствования и создания систем программирования с целью повышения информативных и формативных качеств программированного обучения.

ORIENTATION DES RECHERCHES DE PROGRAMMATION EN ROUMANIE

(Résumé)

Cette étude présente les objectifs, les directions de la recherche, les résultatset les conclusions des recherches qui se sont déroulées dans le cadre du secteur de psychopédagogie de la Filiale de Cluj de l'Académie de la République Socialiste de Roumanie, à l'Institut de sciences

pédafogiques de Bucarest et aux chaires de psychologie, de méthodologie et de pédagogie de l'Université de Cluj.

Les recherches se sont proposé de vérifier et de préciser les possibilités et les conditions qui permettraient l'introduction de l'instruction programmée pour l'enseignement du roumain, du russe, de la botanique, des mathématiques, de la physique et de la chimie ainsi que pour l'orientation soclaire et professionnelle.

On a étudié aussi, comparativement, la contribution de l'instruction programmée et des méthodes traditionnelles. Les recherches ont souligné l'apport positif de l'instruction programmée à l'assimilation et à la mémorisation des connaissances, au développement des capacités intellectuelles et de la flexibilité de la pensée.

On y met en lumière aussi le rôle des algorythmes didactiques et des sytèmes structuraux pour l'augmentation de l'efficience de l'instruction programmée et l'on présente quelques essais de création et de perfectionnement de certains systèmes de programmation afin d'acroître les qualités informatives et formatives de l'instruction programmée.

THE ORIENTATION OF PROGRAMMING RESEARCH IN ROMANIA

(Abstract)

The paper shows the objectives, directions of research, the results and the conclusions of the research in the programmed instruction. The researches were carried out at the department of psycho-pedagogy Cluj of the Romanian Academy, in the Institute of pedagogical research in Bucharest and the departments of psychology, methodology and education of the University of Cluj.

The researches were directed towards the verification and emphasizing the possibilities and conditions for the introduction of programmed instruction in teaching political economy, history, the Romanian language grammar, the Russian language, natural history, mathematics, physics, chemistry as well as the school and vocational counselling.

The contribution of the programmed instruction in contrast to the traditional method was also studied. The investigations have underlined the positive contribution of programmed instruction to the assimilation and fixation of knowledge, to the development of intellectual capacities and the flexibility of thought.

The role of educational algorithms and the structural systems of the increase of the efficiency of programmed instruction is revealed as well as some attempts of improving and creating systems or programming, in the view of raising the informative and formative qualities of programmed instruction.

PREDAREA UNOR NOŢIUNI DE PROBABILITATE ÎN ŞCOALA GENERALĂ

EFRAIM FISCHBEIN, ILEANA PAMPU şi ION MÂNZAT
Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România

Se cunoaşte enorma importanţă pe care au dobîndit-o teoria probabilităţilor şi statistica, în special în ultimele decenii, pentru gîndirea ştiinţifică şi pentru practică. În consecinţă, se preconizează sau chiar se experimentează introducerea acestor discipline în licee [1]. Experienţa a arătat însă că adulţii se lovesc de mari dificultăţi chiar cînd e vorba de capitole elementare. În realitate, teoria probabilităţilor nu reprezintă doar un ansamblu de tehnici de calcul, ci *un mod de gîndire specific*, exprimînd o orientare distinctă a intelectului [2]. Aceasta înseamnă că introducerea unor noţiuni de probabilitate şi statistică trebuie să înceapă din vreme, desigur într-o formă elementară, astfel încît orientarea respectivă să fie cultivată gradual, punînd în valoare potenţialităţile intelectului infantil şi exercitîndu-le prin mijloace adecvate, aşa cum se procedează cu aritmetica, algebra sau geometria. Această idee a fost expusă cu multă claritate încă în urmă cu un deceniu de Bärbel Inhelder[3], idee pe care o adoptă şi Jerome S. Bruner potrivit concepţiei sale generale privitoare la dezvoltarea în spirală a cunoştinţelor în cadrul învăţămîntului şcolar.

După datele psihologiei genetice, ideea de probabilitate sau cel puţin de şansă intervine în raţionamentele copiilor chiar de la vîrsta preşcolară. Yost[4] ş.a., Siegel şi Andrews[5], Goldman şi Denny[6], Davies[7], Fischbein[8], Piaget şi Inhelder[9],

---

[1] Vezi : A. Revuz, *Mathématique moderne, mathématique vivante*, OCDL, Paris, 1965 ; A. N. Kolmogorov, *Vvdenie v teoriiu veroiatnostei i kombinatorka*, „Matematika v şcole" nr. 2/1968, p. 63—72 ; B. V. Gnedenko, I. G. Jurbenko, *Teoria veroiatnostei i kombinatorka*, „Matematika v şkole" nr. 2/1968, p. 72—84.

[2] W. Servais, *Sujets futurs et nouvelles méthodes de l'enseignement mathématique* (C.I.E.S. Congrès de Varna, 1968).

[3] Cf. J. S. Bruner, *The process of Education*, Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1965.

[4] P. Yost, A. E. Siegel, V. N. Andrews, *Non verbal probability judgement by young children*, „*Child Development*", vol. 33, nr. 4/1962.

[5] S. Siegel, J-Mc. Andrews, *Magnitude of reinforcement and choice behavoir in children*, „Jurn. Exp. Psychol.", vol. 63, nr. 4/1962, p. 337—341.

[6] D. E. Goldman, J. Denny, *The ontogenesis of choice behavior in probability and sequential programs*, „The Journal of Genetic Psychology", 102, 1963, p. 5—18.

[7] C. Davies, *Development of the probability concept in children*, „Child Development", 36. 1965, p. 779—788.

[8] E. Fischbein, Il. Pampu, I. Mânzat, *L'intuition probabiliste chez l'enfant*, „Enfance" nr. 2/1967, p. 193—208 ; E. Fischbein, Il. Pampu, I. Mânzat, *Compararea raporturilor şi ideea de şansă la copii*. „Revista de psihologie", nr. 1/1969.

[9] J. Piaget, B. Inhelder, *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1951.

consideră că ideea de probabilitate nu apare decît după 7 ani, inițial în situații concrete. Capacitatea de a opera cu conceptul de probabilitate într-un mod generalizat, prin includerea tuturor combinațiilor posibile într-o situație dată, nu ar apărea, după aceiași autori, decît la nivelul operațiilor formale.

Din toate acestea rezultă că, chiar din stadiul operațiilor concrete și în orice caz începînd cu cel al operațiilor formale, intelectul copilului devine apt de a opera cu conceptul de probabilitate. Dar ceea ce nu se desprinde clar din aceste studii constatative este faptul următor : *evoluția mintală nu pregătește decît un șir de potențialități*. Valorificarea lor efectivă se poate realiza numai printr-o exercitare sistematică, îndelungată, de-a lungul marilor stadii ale evoluției intelectuale. Nu ne referim doar la tehnici de calcul — acestea, evident, se însușesc numai prin exercițiu — ci la un șir de deprinderi mintale fundamentale, condensate treptat în intuiții, în procedee de organizare a datelor, de identificare a structurilor, de codare și decodare, de formalizare și vizualizare, de axiomatizare și control etc., etc. specifice fiecărui domeniu de gîndire, fiecărui domeniu al matematicilor particulare și domeniului probabilităților.

Nu putem cita decît puține experiențe didactice referitoare la introducerea probabilităților la nivelul școlii elementare. Amintim în acest sens programele de aritmetică elaborate sub conducerea profesorilor E. G. Beagle și Patrik Suppes de la Universitatea Stanford[10] și un interesant articol publicat de profesorul A. Engel[11]. Profesorii V. Pampallona și L. R. Gilli au publicat recent o foarte frumoasă carte de statistică adresată adolescenților[12].

Profesorul R. D. Knight, în manualele sale de matematică adresate de asemenea adolescenților, a introdus un capitol de probabilități[13]. Profesorul E. Rusu discută aspectele psiho-didactice într-un recent articol[14].

Vom descrie în cele ce urmează experiența noastră privitoare la predarea unor elemente de probabilități în școala elementară. Lecțiile de inițiere s-au ținut la 4 clase a IV-a și la 3 clase a V-a (aprilie — mai, 1968), iar la 2 din clasele a V-a predarea a fost reluată și continuată în anul școlar următor (dec. 1968), atunci cînd elevii respectivi trecuseră în clasa a VI-a. Lecțiile au fost ținute în parte de învățătorii și profesorii claselor și în parte de noi, după o pregătire prealabilă efectuată în comun *.

Ipoteza noastră de bază, în același timp teoretică și didactică, a fost următoarea : statistica și teoria probabilităților nu sînt decît două viziuni ale aceleiași realități fundamentale — fenomenele stochastice.

Pentru a fasona un corp de intuiții și deprinderi mintale adecvate este necesar, după părerea noastră, să reconstituim, ca punct de plecare, o viziune directă, uni-

---

[10] I. David Lockard (Ed.), Cf. *Sixth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics, Curricular Developments*, Science Teaching Center, University of Maryland, 1968.

[11] A. Engel, *Initiation à la théorie des probabilités*, în *Tendences nouvelles de l'enseignement des mathématiques*. UNESCO, vol. I., 1966, p. 159—174.

[12] V. Pampallona, L. Ragusa Gilli, *Che cos'è la statistica*, Loescher, Torino, 1968.

[13] R. D. Knight, *New Mathematics*, Book three, John Murray, London, p. 85—100, 157—178, 1967.

[14] E. Rusu, *Calculul probabilităților ca disciplină de studiu în liceu*, „Gazeta Matematică", 9—10, 43, 1968, p. 383—398.

* La clasele a IV-a am colaborat cu tov. învățătoare : Maria Mocănescu (șc. 49), Paula Popescu (șc. 85), Vasilica Nichita (Liceul „E. Racoviță") ; la clasele a V-a cu tov. prof. Vera Vlasie (șc. 49) și Benedicta Ilasievici (șc. 49), iar la clasele a VI-a cu tov. prof. Vera Vlasie. Mulțumim pe această cale atît cadrelor didactice care ne-au ajutat cu pricepere și devotament în această muncă de pionierat, cît și tov. directori (Liceul „E. Racoviță", școlile elementare nr. 49 și 85), care ne-au asigurat condițiile necesare unei bune desfășurări a cercetării.

tară, a fenomenelor în cauză. Pentru acest motiv, în cadrul lecţiilor noastre, consideraţiile probabiliste, statistice şi de analiză combinatorie se degajau simultan din aceleaşi experienţe efectiv realizate de către elevi.

La clasa a IV-a lecţiile noastre au fost precedate de o recapitulare a fracţiilor şi de exerciţii privind simplificările. Prima lecţie experimentală a fost consacrată explicării prin exemple a cîtorva noţiuni de bază, cum este noţiunea de *eveniment*, luată într-un sens foarte general. (Orice fapt, orice întîmplare va fi denumită de noi *eveniment*, spre deosebire de înţelesul pe care-l iau cuvintele în vorbirea curentă, unde evenimentul înseamnă o întîmplare extraordinară. În lecţiile noastre ne vom ocupa, în special, de evenimente legate de experienţe simple, efectuate sau gîndite de noi, cum ar fi extragerea unor bile dintr-o urnă, aruncarea unei monezi sau a unui zar etc. Oricare ar fi rezultatul unei asemenea experienţe, el constituie pentru noi un *eveniment*). Am trecut apoi la noţiunile de eveniment *sigur, posibil, imposibil* — uşor de explicat în cazul unor experienţe simple, cum sînt acelea cu bile sau cu monezi. O dată ce ideea a fost clar înţeleasă în acest fel, se poate trece şi la fenomenele naturale sau sociale.

Lecţia a II-a a fost consacrată conceptului matematic de probabilitate, dedus dintr-un fapt experimental. Ca material, am folosit plicuri conţinînd, unele dintre ele, cîte un bilet cîştigător. Elevilor li s-au prezentat două grămezi de plicuri şi li s-a spus că unele dintre acestea conţin bilete cîştigătoare. În felul acesta *întregul* (numărul plicurilor dintr-o grămadă) era dat, nu trebuia calculat. Problema era să alegem grămada din care sînt şanse mai mari de a nimeri un bilet cîştigător. Conceptul de şansă nu l-am definit. Copiii, chiar şi preşcolarii, îl posedă chiar înainte de a şti să folosească cuvîntul. Am început cu două grămezi avînd şanse egale,. fapt pe care copiii urmau să-l descopere, şi anume : 2/4 ; 4/8 — ceea ce înseamnă că ei vedeau, de o parte, 4 plicuri, în care *li se spunea* că se află 2 bilete cîştigătoare — şi de cealaltă 8 plicuri, despre care li se spunea că conţin 4 bilete cîştigătoare. Aceste date erau scrise pe tablă. S-au găsit întotdeauna cîţiva copii care să sesizeze intuitiv faptul că şansele sînt egale. Această apreciere noi o puneam apoi, explicit, în legătură cu faptul că, *prin simplificare*, obţinem fracţii egale $\left(\frac{1}{2} = \frac{1}{2}\right)$.

După cîteva exemple de acelaşi gen se trecea la grămezi cu şanse inegale (3/12 şi 2/8 ; 2/8 şi 3/9 etc.). Prin simplificare, se punea în evidenţă inegalitatea fracţiilor comparate, dar şi faptul că, raportînd biletele cîştigătoare la numărul total de plicuri, obţinem, în cele două grămezi comparate, *rezultate diferite*. Ajungeam astfel să punem întrebarea : „Cum stabilim şansele de a nimeri un bilet cîştigător din grămada de plicuri ?“ Răspunsul : „Împărţim numărul biletelor cîştigătoare la numărul total de plicuri. Valoarea astfel obţinută se numeşte probabilitate“. Aşadar, în general, probobilitatea se obţine împărţind numărul cazurilor *favorabile* (atît cîştigătoare, aşteptate) la numărul *total* de cazuri egal posibile.

După ce noţiunea a fost bine fixată, s-a trecut în lecţia a III-a la *exemple cu bile* care solicitau, înainte de a se face raportul, determinarea numărului de cazuri egal posibile *prin sumare*.

Partea principală a acestei lecţii avea un *caracter experimental*. Se prezenta o cutie opacă în care se introduceau, de exemplu, 3 bile roşii şi 12 bile negre. Se calcula probabilitatea extragerii unei bile roşii (P=3/15=1/5=0,20), şi se trecea, apoi, la extrageri efective. Fiecare copil scotea, fără să privească, o bilă şi o reintroducea în urnă. La tablă se nota, pe două coloane, numărul bilelor roşii şi al

celor negre. Se efectuau, de pildă, 30 de extrageri. După fiecare grupă de cîte 10 extrageri se calcula raportul care definește probabilitatea (frecvența relativă) și se notau, succesiv, valorile. La sfîrșit se calcula frecvența relativă pentru toate cele 30 de extrageri (bineînțeles termenul frecvență relativă nu li s-a dat elevilor). Se constatau astfel următoarele: a) oscilațiile frecvențelor relative în jurul probabilității inițial calculate; b) frecvența relativă pentru toate cele 30 de cazuri este mai apropiată de probabilitate (fapt care, în mod obișnuit, trebuia să se petreacă). Elevii dobîndesc astfel *sensul statistic* al conceptului de probabilitate și, reciproc, ideea existenței unei tendințe constante care orientează succesiunea de evenimente întîmplătoare. Se creau astfel condițiile pentru fuziunea dintre întîmplător și necesar care este, psihologic, baza conceptului de probabilitate.

La lecția următoare s-a efectuat o nouă experiență, cu scopul de a se pune mai bine în evidență o noțiune discutată anterior, aceea de *comparare a șanselor*, respectiv a probabilităților. Am recurs tot la urne cu bile, dar de data aceasta, extragerile se efectuau din două urne cu conținut determinat (3/15; 10/20). S-au calculat în prealabil probabilitățile $\left(P_1 = \frac{1}{5}; P_2 = \frac{1}{2}\right)$. Din ambele urne s-a efectuat un număr egal de extrageri (de exemplu 30). S-a constatat pînă la urmă că în cazul celei de-a doua urne un număr mai mare de copii au extras bile cîștigătoare, fapt care concordă cu previziunea inițială $\left(\frac{1}{2} > \frac{1}{5}\right)$. Sensul statistic al conceptului de probabilitate este astfel lărgit. Pe această cale se ajunge la o mai deplină înțelegere a conceptului de probabilitate *ca o măsură a șanselor*, deci ca procedeu permițînd stabilirea unei relații de ordine între șanse.

Scopul celei de-a V-a lecții a fost acela de a pune în evidență stabilitatea frecvențelor relative cu ajutorul *eșantioanelor*. Noi am procedat practic în felul următor: într-o urnă am pus 400 boabe de fasole dintre care 100 erau colorate și am determinat raportul dintre numărul boabelor colorate și numărul total de boabe $\left(P = \frac{1}{4} = 0{,}25\right)$. Ne-am folosit de un păhărel în care încăpeau aproximativ 80 de boabe pentru extragerea eșantioanelor, operație pe care o efectuau, bineînțeles, copiii. După fiecare extragere, se numărau boabele, se nota la tablă numărul boabelor albe și colorate și se calcula frecvența relativă. Se efectuau astfel 5 extrageri succesive. Sînt lucruri, în fond, destul de simple, dar este necesar ca ele *să fie văzute efectiv* la o vîrstă la care intelectul este în plină formare, pentru a modela o intuiție încă vagă și pentru a o pregăti să devină suportul viguros al unei înțelegeri depline a faptelor statistice.

După încheierea experimentelor am introdus termenul *eșantion*. „Un eșantion este o parte dintr-un întreg care ne arată, cu aproximație, din ce este compus întregul. Este destul, de exemplu, să extragem un păhărel de boabe pentru a ne da seama care este compoziția vasului, cu alte cuvinte ce fel de boabe conține, ce parte reprezintă boabele albe și ce parte cele colorate. Dacă am ști cîte boabe sînt în total în vas, am putea calcula cîte sînt albe și cîte sînt colorate".

Asemenea calcule au fost efectiv făcute în clasă nu numai cu valorile date, ci și cu alte exemple imaginate de noi. S-a vorbit apoi despre importanța procedeului de eșantionare în diverse domenii de activitate. (Stabilirea cantității de impurități la cereale, eșantioane de roci etc. Însuși experimentul nostru pedagogic se bazează pe ideea eșantionului, întrucît lucrăm numai cu un număr redus de copii, dar tragem concluzii pentru toți copiii de această vîrstă).

Se pot inventa desigur și alte procedee experimentale. Ceea ce vrem însă să subliniem este faptul că inițierea experimentală în domeniul teoriei probabilităților reprezintă o ocazie extraordinară de a-i familiariza pe copii cu concepte fundamentale ale științei: *previziune, experiență și verificare, necesitate și hazard, certitudine și probabilitate, lege și lege statistică, cunoaștere prin inducție.* Copiii participă cu un mare interes la aceste activități care au toate caracterele unui joc colectiv (întrucît copiii sînt cei care efectuează extragerile și care „pierd" sau „cîștigă"), dar care reprezintă, în același timp, pentru ei o veritabilă experiență științifică. În toate aceste lecții ne-am bazat pe cunoștințele elevilor privitoare la fracții, care au dobîndit astfel un conținut mai bogat, mai dinamic și o mai bună racordare la o multiplicitate de situații posibile.

La încheierea acestui ciclu de lecții am dat o lucrare de control cu următorul conținut (au participat 137 elevi):

1) Într-o grămadă de 20 de plicuri se află 4 care conțin cîte un bilet cîștigător. Care este probabilitatea de a se extrage *un bilet* cîștigător?

Toți copiii, cu o singură excepție, au răspuns corect (99,27%).

2) Avem 2 grămezi de plicuri. În prima grămadă sînt 12 plicuri dintre care 6 sînt cîștigătoare, iar în a doua grămadă sînt 15 plicuri dintre care 5 sînt cîștigătoare. Care *grămadă* o alegeți?

Alegerea a fost efectuată corect de 107 subiecți (78,10%), după ce au calculat probabilitatea pentru fiecare grămadă. Au calculat corect probabilitatea pentru cele două grămezi 88,32% și respectiv 90,51% subiecți.

3) Într-o pungă avem 9 bile roșii și 3 bile negre. Care este probabilitatea de a nimeri o bilă roșie? Dar o bilă neagră?

Răspunsuri corecte, pentru bile negre, au dat 90 de subiecți (65,69%) și pentru bilele roșii 91 subiecți (66,42%).

4. Într-o pungă avem 2 bile albe, 6 bile negre și 4 bile roșii. Să se calculeze probabilitatea de a se extrage: o bilă albă, o bilă neagră, o bilă roșie.

Au răspuns corect la cele 3 întrebări 113 subiecți (82,48%); 111 subiecți (81,02%) și 111 subiecți (81,02%).

5. Într-o pungă se află 6 bile roșii și 3 bile negre. Se fac 30 de extrageri. Cîte bile negre și cîte bile roșii putem presupune, cu aproximație, că se vor extrage?

Au răspuns corect 66 subiecți (48,17%).

6) Dați exemple de evenimente sigure, imposibile și posibile.

Au dat exemple corecte pentru evenimentele sigure 112 subiecți (89,05%), pentru evenimente imposibile 121 subiecți (88,32%) și pentru evenimente posibile 134 subiecți (97,81%).

La clasa a V-a nu am dispus decît de 3 ore. În primele două am urmat, în mare, programul descris mai sus. În a treia oră am încercat să predăm regula înmulțirii probabilităților, dar timpul era prea scurt. Întrucît lucrarea de control s-a desfășurat din motive obiective în condiții nefavorabile, rezultatele nu sînt concludente.

La clasa a VI-a. În prima lecție, ne-am ocupat, la început, de recapitularea cunoștințelor predate în clasa a V-a și am constatat cu destulă surprindere că, deși trecuseră mai multe luni, o bună parte din elevi își aminteau ideile de bază. Ca element nou am introdus conceptul de *evenimente independente* și, corelativ, cel de *dependență a evenimentelor*, implicînd modificarea probabilității de la o probă la alta. La această clasă ne-am mulțumit cu cîteva exemple simple în

acest sens referitoare la extrageri de bile, fără reintroducerea în urnă a bilei extrase. Asemenea probleme pun foarte bine în evidență modul în care se schimbă probabilitățile în raport cu rezultatul fiecărei extrageri. Într-o urnă avem 5 bile roșii și 10 bile negre. Se calculează $P(R)=\frac{1}{3}$: $P(N)=\frac{2}{3}$. La prima extragere putem nimeri fie o bilă roșie, fie o bilă neagră. Probabilitățile la a doua extragere depind de ceea ce a fost scos anterior. Se construiește o diagramă arborescentă figurînd toate posibilitățile pentru 2, 3 etc. extrageri succesive (vezi fig. nr. 1).

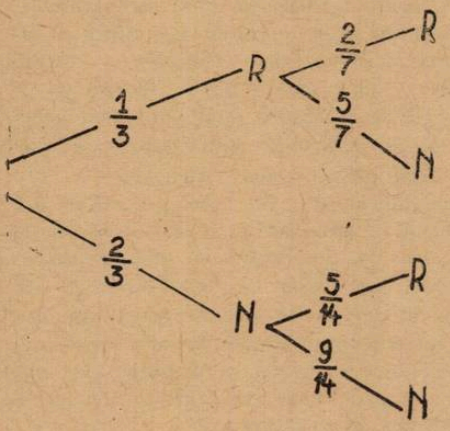


Fig. nr. 1

La început, am lucrat efectiv cu urne conținînd bilele respective și am arătat copiilor cum se modifică conținutul în funcție de extragerea efectuată.

Aceste exerciții contribuie la dezvoltarea capacității de reprezentare mintală a unor inventare de posibilități, capacitate esențială pentru asimilarea unor elemente de teoria probabilităților.

Lecția a II-a a fost consacrată exercitării sistematice, în continuare, a acestei capacități pe un alt model. Este vorba de grupele care se pot forma din m elemente luate cîte n (cu repetiție). Ceea ce trebuie să învețe elevii cu acest prilej sînt următoarele operații : a) construcția diagramei. Aceste arborizări succesive nu sînt realizabile spontan. Experiența noastră a arătat că ele trebuie învățate pas cu pas. Ele nu sînt nici generalizabile spontan, la această vîrstă, decît în limite foarte restrînse ; b) *lectura și interpretarea* diagramei. Nu este suficient ca diagrama să fie construită pentru ca elevii să poată urmări sistematic traseele și să-și dea seama cum trebuie citite grupele (figura nr. 2).

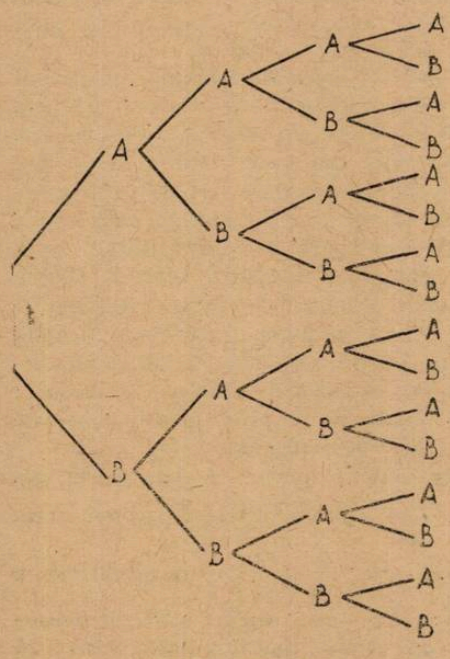


Fig. nr. 2

O dată ce copiii au învățat să construiască și să interpreteze aceste diagrame, diferite probleme interesante li se pot da fie reluînd problema de bază în diferite modalități, fie imaginînd alte probleme pe baza diagramelor respective. (De exemplu : cîte numere diferite de cîte 3, 4 etc. cifre se pot forma folosind numai două, trei cifre distincte ? Care este probabilitatea ca, aruncînd o monedă de patru ori, să obținem stema o singură dată sau de două ori, sau de două ori la

rînd, sau numai la ultimele două aruncări etc. ?). Problemele se rezolvă ușor numărînd cazurile favorabile, dar copiii învață să fie atenți la nuanțe, în alte condiții neglijabile, esențiale însă în acest context.

Rolul esențial al acestor exerciții este, cum spuneam, *de a dezvolta capacitatea combinatorie, de a forma deprinderile mintale* respective. Sărind această etapă și trecînd prea repede la formule și scheme, așa cum se întîmplă de obicei, elevul va ajunge să poată rezolva cîteva exerciții standard, dar nu va fi capabil să gîndească independent, productiv, în acest domeniu.

Ca și în cazul noțiunilor precedente, am socotit necesar să introducem dimensiunea statistică a probabilității, și în legătură cu acest context. La sfîrșitul celei de-a doua lecții, elevii au căpătat, ca temă pentru acasă, următoarea lucrare practică : să se noteze literele A și B pe cîte o bucățică de hîrtie fiecare, să se împăturească și să se introducă într-o pungă. Să se efectueze apoi patru extrageri succesive, amestecîndu-se, de fiecare dată, și să se noteze pe rînd literele extrase. Fiecare elev trebuia să facă un număr de 5 serii de asemenea extrageri.

În lecția următoare am construit la tablă diagrama și am notat pentru fiecare din cele 16 grupe de cîte ori a fost ea obținută în extragerile efectuate acasă de copii. Dacă 32 de copii au extras fiecare cîte 5 grupe de litere vom dispune de un stoc total de 160 de grupe care trebuie repartizate celor 16 cazuri indicate de diagramă. Aceasta înseamnă că, în principiu, ar trebui ca fiecare grupă să iasă de aproximativ 10 ori (160 : 16=10). Or, copiii au constatat că, într-adevăr, frecvența de apariție a fiecărei grupe a oscilat în jurul acestui număr și aceasta prin pur hazard, extrăgînd fiecare, independent unul de altul, cele cinci grupe de litere. Prin aceasta am aprofundat conceptul de „cazuri egal posibile".

Familiarizîndu-i pe copii cu un asemenea inventar exhaustiv de *posibilități*, adică de evenimente posibile într-o situație dată, le-am oferit de fapt imaginea unui *spațiu de posibilități*, a unui „sample space". Noțiunea nu trebuie introdusă explicit în această etapă, dar asemenea analize logico-intuitive servesc la construirea fundamentului pe care conceptul va fi clădit ulterior.

Ultimele două lecții (a IV-a și a V-a) au fost consacrate regulei de înmulțire a probabilităților și unor aplicații ale acesteia. Experiența din clasa a V-a ne-a arătat că această regulă este departe de a se putea sprijini pe o intuiție primară. Pentru a crea un fundament intuitiv corespunzător am socotit util să exercităm următoarea idee : cu cît sînt mai numeroase condițiile pe care trebuie să le satisfacă o categorie de obiecte sau situații, cu atît se vor găsi (în general) mai puține exemplare în această categorie. (Exemplu : cîți băieți sînt în această clasă ? — 17 băieți dintr-un total de 35 elevi. Cîți elevi sînt băieți cu părul negru ? Firește mai puțini. Dar cîți sînt băieți cu părul negru și cu nota 9 la purtare ? Desigur și mai puțini — poate, întîmplător nici unul). Pentru a putea trece de la această idee la regula de înmulțire a probabilităților ne-am servit ca material experimental, de figuri geometrice, fiecare exemplar satisfăcînd simultan 3 criterii : *formă* (pătrat, triunghi, cerc, oval) ; *culoare* : (alb, roșu, verde, albastru) și toate de două *mărimi* (mari și mici). În total $4 \times 4 \times 2 = 32$ figuri, (vezi fig. nr. 3).

Am urmat următoarea schemă : a) Cîte cercuri avem ? A cîta parte din totalul figurilor sînt cercuri ? $\left(N_c = 8 ; \frac{8}{32} = \frac{1}{4} \right)$; b) cîte figuri roșii avem ? a cîta parte reprezintă acestea din totalul figurilor ? $\left(N_r = 8 ; \frac{8}{32} = \frac{1}{4} \right)$; c) să privim acum figurile care sînt în același timp și cercuri și roșii — deci *cercuri roșii*. În fiecare coloană numărul figurilor roșii este un sfert din totalul figurilor (întrucît avem 4

culori). La fel și în legătură cu coloana cercurilor. Așadar : a) care este probabilitatea de a se extrage un *cerc ?* P (c) $= \frac{8}{32} = \frac{1}{4}$; b) care este probabilitatea de a extrage o figură *roșie ?* c) P (R) $= \frac{8}{32} = \frac{1}{4}$. Care este probabilitatea de a extrage un *cerc roșu ?* $\frac{1}{4} : 4 = \frac{1}{4} \times \frac{1}{4} = P\ (CR) = P\ (C) \times P(R)$. Cercurile roșii, care reprezintă intersecția a două mulțimi (cercuri, figuri roșii) apar în această imagine efectiv la *intersecția celor două grupe*. Faptul că avem o înmulțire, nu trebuie să ne inducă în eroare. Înmulțirea unor fracții subunitare are ca rezultat o fracție cu o valoare mai mică decît fiecare din cele două fracții date. Probabilitatea de a nimeri un obiect care îndeplinește simultan două condiții este mai mică decît probabilitatea de a nimeri un obiect care satisface numai una din cele două condiții. Același lucru poate fi exprimat folosind și notația algebrică : $P(A \cap B) = P(A) \cdot P(B)$; $P(A \cap B \cap C) = P(A) \cdot P(B) \cdot P(C)$.

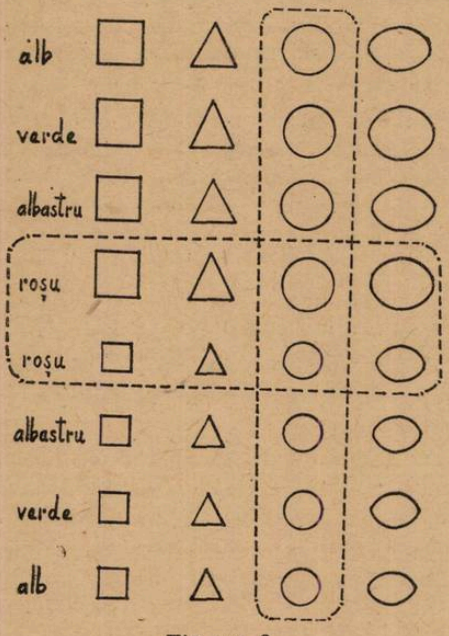


Fig. nr. 3

În ultima lecție, ca aplicații, ne-am ocupat de probleme de forma următoare. Într-o urnă se află m bile albe și n bile negre. Care este probabilitatea ca extrăgînd a bile ($a \leqslant m$) toate să fie albe (în forma ei generală, această problemă se referă la așa-numita schemă a bilei neîntoarse). Problema se rezolvă înmulțind probabilitățile de a extrage de fiecare dată o bilă albă, presupunînd că bilele se extrag succesiv, fără a fi reintroduse în urnă.

La sfîrșitul ciclului de lecții s-a dat o lucrare de control la care au participat în total 69 elevi. Iată problemele și rezultatele obținute :

1) Într-o urnă se află 5 bile roșii, 10 bile verzi și 20 bile albe. Să se calculeze probabilitatea extragerii la întîmplare : a) a unei bile roșii ; b) a unei bile colorate ; c) a unei bile albe ; d) să se adune probabilitatea de a se extrage o bilă colorată cu probabilitatea de a se extrage o bilă albă și c) să se explice rezultatul. Rezultatele obținute (indicînd *numărul de răspunsuri corecte)* în valori absolute și în procente: a) 63 (91,30%); b) 54 (78,26%); c) 55 (79,71%); d) 45 (65,22%); e) 26 (37,68%). Rezultatele pentru a, b, c pot fi considerate foarte bune. Ultimele două întrebări se referă la regula de adunare a probabilităților, chestiune netratată la lecții. Numai ceva mai mult de o treime din copii au putut explica rezultatul, ceea ce înseamnă că intuițiile considerate a fi la baza acestei reguli sau a propoziției care identifică probabilitatea evenimentului sigur cu 1 nu sînt chiar atît de naturale cum se crede.

2) Să se determine toate grupele de cîte 4 litere care se pot forma cu literele A și B. Să se calculeze probabilitatea de a se extrage : a) grupa B B B B ;

b) o grupă începînd cu A B ; c) o grupă în care A se află de două ori. Răspunsuri corecte : a) 58 (84,06%) ; b) 55 (79,71%) ; c) 43 (62,32%).

3) Într-o urnă se află 4 bile albe şi 6 bile negre. a) să se calculeze probabilitatea ca la două extrageri succesive să se scoată o bilă neagră (punîndu-se prima bilă extrasă înapoi) ; b) să se calculeze probabilitatea ca la două extrageri succesive să se scoată cîte o bilă neagră fără a se pune prima bilă înapoi. Răspunsuri corecte : a) 42 (60,87%) ; b) 34 (49,27%).

4. Într-un plic am cinci timbre româneşti şi 3 timbre străine. Care este probabilitatea ca scoţînd deodată trei timbre să fie toate româneşti. Răspunsuri corecte : 47 (68,11%). Deşi problema nr. 4 este mai dificilă decît întrebările problemei nr. 3, rezultatele sînt evident mai bune la nr. 4. Explicaţia constă, după părerea noastră, în faptul că cele două modalităţi — *cu* şi *fără* reintroducerea bilei extrase — se interferează de unde rezultă necesitatea de a se insista mai mult în cursul acestor lecţii de iniţiere asupra deosebirilor dintre cele două situaţii şi a implicaţiilor pentru natura calculelor ce trebuie efectuate.

Concluzii.

Lecţiile predate în clasele a IV-a, a V-a şi a VI-a consacrate iniţierii în domeniul probabilităţilor au confirmat — atît prin desfăşurarea lor, cît şi prin rezultatele obţinute la lucrările de control — interesul deosebit al copiilor şi receptivitatea lor pentru aceste noţiuni.

Principalul obiectiv al lecţiilor respective, ţinute la această vîrstă, este acela de a forma, prin exerciţii ample şi sistematice, structurile intuitive şi deprinderile mintale fundamentale care vor trebui să intervină mai tîrziu în raţionamentele probabiliste şi statistice abstracte. Numai printr-o asemenea exercitare sistematică poate fi realizată sinteza productivă dintre hazard şi necesitate, esenţială acestui domeniu.

ПРЕПОДАВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ПОНЯТИЙ О ВЕРОЯТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(Р е з ю м е)

Статья представляет ряд экспериментальных уроков посвященных некоторым понятиям вероятности, проведенные в IУ-х и УI-х классах общеобразоваиельной школы. Были поданы понятия достоверного, возможного события, понятия вероятности и соответственная формула вычисления, применения диаграмы для учета возможностей в случае опытов стохастического характера, умножение вероятностей. Уроки носили практический характер, описываемые стохастические опыты были осуществлены и позволили выявить внутренню связь между статистическими аспектами и вероятным аспектом.

L'ENSEIGNEMENT DE CERTAINES NOTIONS DE PROBABILITÉ DANS LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES

(Résumé)

L'étude présente des leçons expérimentales consacrées à certaines notions de probabilités, leçons qui ont été données dans les classes de IV-e et de VI-e de l'école générale. On y a enseigné les concepts d'événement certain, possible, impossible, le concept de probabilité et la formule respective de calcul, l'utilisation de certains diagrammes arborescents pour inventorier les possibilités dans le cas de certaines expériences à caractère stochastique, la multiplication des probabilités. Les leçons ont eu un caractère pratique, les expériences stochastiques décrites étant réalisées effectivement et permettant la mise en valeur de l'unité intime entre l'aspect statistique et celui de probabilité.

TEACHING SOME NOTIONS OF PROBABILITY IN THE GENERAL SCHOOL

(Abstract)

The article shows an amount of experimental lessons dedicated to some notions of probability, taught to the 4 th and 6 th forms of general school. There have been taught the concepts of sure, possible, impossible, probability and the formula of calculation, the use of some branching diagrams for listing the possibilities in the case of some stochastical experiments, the multiplication of probabilities. The lessons had a practical character, the stochastical experiments described above being really achieved and allowing the presence of an intimate unity between the statistical and probabilistical aspects.

MAŞINA „VERCON" ÎN SPRIJINUL MODERNIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Ing. AUREL BERINDE, L. LAUF, I. SCHORLE
Grupul şcolar construcţii — Timişoara

Printre imperativele care stau în faţa şcolii noastre se află şi modernizarea procesului de învăţămînt. Conferinţa naţională a cadrelor didactice a dezbătut pe larg această problemă şi a stabilit măsuri pentru continuarea perfecţionării şi modernizării procesului de învăţămînt. Tovarăşul Nicolae Ceauşescu a trasat şcolii noastre direcţii noi, menite să ducă la ridicarea nivelului ştiinţific al cursurilor, la o legare mai strînsă a activităţii şcolii de practică, la ridicarea nivelului profesional al cadrelor didactice şi a subliniat că „nu este suficient să vorbim numai despre necesitatea modernizării continue a conţinutului ştiinţific al învăţămîntului, ci să acţionăm practic"*, fiecare în colectivul unde munceşte, pentru a găsi modalităţile cele mai potrivite pentru înarmarea tuturor cadrelor didactice cu cele mai noi descoperiri ale ştiinţei, cu cele mai moderne şi potrivite metode de predare, în vederea creşterii eficienţei lecţiilor.

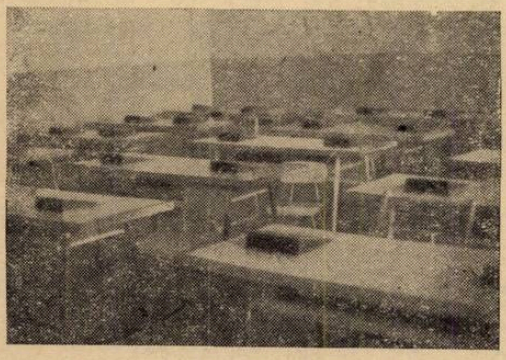
În epoca noastră de dezvoltare activă şi explozivă a ştiinţei şi tehnicii apar contradicţii obiective între volumul informaţiilor care creşte mereu şi metodele de predare care nu permit creşterea posibilităţilor de asimilare a informaţiilor impuse de viaţă. Pentru a înlătura aceste contradicţii se iau măsuri organizatorice pe plan naţional şi se fac eforturi în toate şcolile noastre pentru ca şcoala să fie în pas cu viaţa, să răspundă cerinţelor ei. În toate domeniile de activitate îşi face apariţia tehnica nouă, învăţămîntul nu poate rămîne în afara acestui salt calitativ şi procesul de învăţămînt trebuie să cunoască o dezvoltare care să permită creşterea eficienţei muncii instructiv-educative.

Preocupări de modernizare a procesului de învăţămînt se manifestă în mod creator şi la Grupul nostru şcolar de construcţii. S-au format colective care se ocupă cu informarea periodică privind tot ce este nou în specialitate şi în pedagogie, colective pentru confecţionarea unor machete funcţionabile şi a materialului didactic necesar, colective care se ocupă cu executarea unor filme, diafilme sau diapozitive didactice. Alte colective se ocupă cu confecţionarea unor aparate şi maşini de învăţat, cu aplicarea metodelor moderne de predare, cu folosirea mijloacelor audio-vizuale etc.

---

* Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Conferinţa naţională a cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1969, p. 10.

S-a constatat că în sistemul de organizare actual cadrele didactice nu reușesc să controleze decît o parte din activitatea elevilor și nu conduc decît în linii mari procesul formării lor intelectuale. În mare măsură controlul efectuat este detașat în timp față de activitatea elevului, de aceea cadrul didactic nu dispune de suficientă eficiență în muncă. Contactul dintre profesor și elev este lacunar și imperfect. Pentru a rezolva această problemă, la noi în școală se experimentează învățămîntul programat cu și fără mașină, împreună cu metodele algoritmizării, modelării și problematizării, îmbinate în mod armonios cu metodele tradiționale de predare.



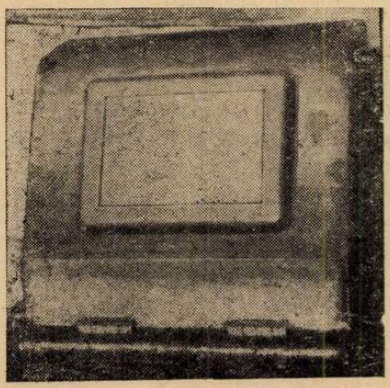
Semnatarii prezentului articol au inițiat construirea unor aparate de învățat. S-au confecționat 32 de aparate necesare unei clase de elevi pentru folosirea metodei instruirii programate în transcrierea și verificarea informațiilor.

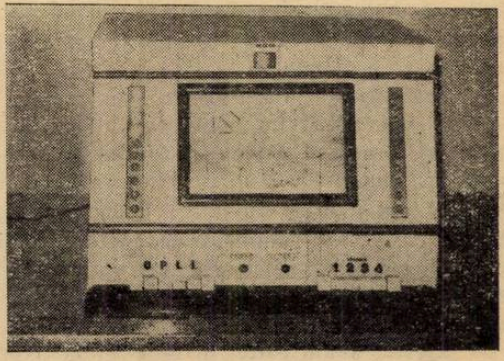
Aparatele au fost experimentate la noi în școală și în alte școli din Timișoara. Prin experimentarea acestor aparate s-a constatat că ele asigură munca independentă, activează elevii și consolidează materia predată, întrucît materialul pe care trebuie să-l însușească elevul este fracționat în doze mici și ordonat într-o suită de informații cu teme. Aparatul prezintă elevului textul pe care urmează să-l învețe, divizat pe unități logice, și pentru fiecare parte a lecției aparatul, prin programarea întocmită de profesor, pune întrebări de control și dă exerciții pe care elevul trebuie să le rezolve.

După experimentarea acestor aparate colectivul nostru a conceput și construit un aparat pentru verificarea și consolidarea cunoștințelor numit „VERCON".

Experimentînd și folosind acest aparat s-a ajuns la concluzia că avem posibilități de a construi o mașină de învățat cu performanțe superioare.

După eforturi și studii îndelungate, același colectiv a construit o mașină pentru transmiterea, consolidarea, verificarea și notarea cunoștințelor.





Această mașină prezintă următoarele avantaje :

— Asigură transmiterea unui volum mare de cunoștințe într-un timp mult mai scurt decît cu metodele tradiționale.

— Asigură munca independentă, dezvoltarea și activizarea gîndirii elevului.

— Cunoștințele sînt consolidate în fiecare treaptă a lecției.

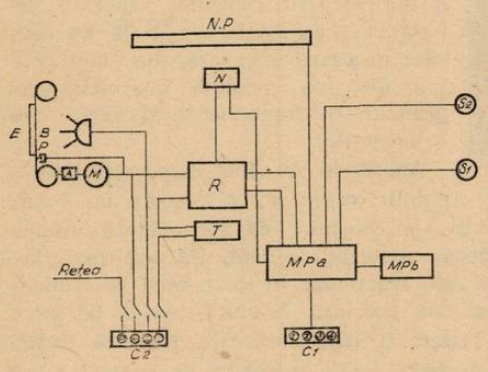
— În tot timpul transmiterii informației are loc conexiunea inversă.

— Activitatea și răspunsurile date de către elev sînt notate ritmic și obiectiv.

— Permite îmbinarea în mod armonios a metodelor tradiționale cu cele moderne.

— Mașina poate fi folosită pentru instruirea elevilor din toate tipurile de școli.

Mașina are următoarea schemă de funcționare :



MPa = programatorul
MPb = memorizatorul
C_1 = claviatură cu patru clape notate (1, 2, 3, 4)
C_2 = claviatură cu patru clape notate O P L I
N = dispozitivul și sistemul de notare
S_1 = dispozitiv optic de semnalizare a răspunsurilor corecte.
S_2 = dispozitiv optic de semnalizare a răspunsurilor incorecte.
R = înregistratorul timpului de gîndire și al răspunsurilor corecte și incorecte.
M = motor
A = angrenaje
p = palpator
E = ecran
B = bandă cu programarea lecției (în loc de bandă se poate folosi diapozitiv sau film dar atunci ecranul este mat).
T = releu de declanșare întîrziată.
Np = sistem de numărătoare a pașilor.

Mașina funcționează în modul următor :

Se introduce în mașină banda cu programarea făcută de profesor, diapozitivul sau filmul cu programarea respectivă în cazul că se folosește această variantă. Programarea poate să cuprindă 6-10-14-20 de pași. Din experiența școlii noastre rezultă că cei 20 de pași sînt suficienți pentru desfășurarea unei lecții de una sau două ore.

Apoi, profesorul, prin apăsarea butoanelor de pe memorizator (MPb), fixează în memoria mașinii programarea răspunsurilor corecte. Se aduce la zero dispozitivul și sistemul de notare. Se introduce fișa elevului în dispozitivul de înregistrare a timpului de gîndire și a sistemului de înregistrare a răspunsurilor corecte și incorecte.

Prin aceste măsuri este gata pentru funcționare.

Elevul apasă pe butonul P din claviatura C_2, făcînd conectarea mașinii și pune în funcțiune sistemul de înregistrare a răspunsurilor corecte și incorecte. Prin apăsarea butonului L din claviatura C_2 se luminează ecranul. Prin apăsarea butonului I din aceeași claviatură apare pe ecran primul pas din programarea lecției, banda se oprește automat cu ajutorul palpatorului p. Totodată, se înregistrează cu ajutorul unui electromagnet un semn orizontal pe fișa elevului, ceea ce înseamnă începerea înregistrării timpului de gîndire și de muncă independentă a elevului.

Elevul, avînd astfel în față prima treaptă cu problemele din lecția respectivă, lucrează independent într-un caiet, apoi compară rezultatul cu cel de pe ecran,

apăsînd pe unul din butoanele claviaturii (C_1) ; butoanele sînt numerotate de la 1 la 4, ca și răspunsurile de pe ecran. Dacă răspunsul este incorect, în partea dreaptă a mașinii apare un semn optic de culoare roșie (S_2). În același timp, pe fișa elevului care este fixată pe sistemul de înregistrare a timpului de gîndire și a răspunsurilor corecte și incorecte (R) se înregistrează o perforație cu semnul zero (0), care determină timpul de gîndire al elevului de la începutul temei pînă la primul răspuns și care reprezintă un răspuns incorect. Concomitent, se face și înregistrarea, punctajul răspunsului în sistemul de notare (N). Răspunsul fiind incorect, elevul este obligat a lucra mai departe, a găsi răspunsul corect, deoarece nu poate să treacă la o altă treaptă pînă nu a rezolvat corect problema din primul pas, întrucît butonul I din claviatura (C_2) care pune în mișcare sistemul de deplasare a benzii de hîrtie sau a filmului cu programa lecției este blocat. După ce elevul a găsit rezolvarea problemei, apasă butonul ales din claviatura (C_1), care corespunde cu răspunsul programat și dacă apare un semnal optic de culoare albă (S_1) pe partea stîngă înseamnă că răspunsul este corect ; totodată, pe fișa elevului se înregistrează răspunsul corect printr-o perforație cu semnul unei linii verticale (b), care determină timpul de gîndire al elevului de la primirea problemei și pînă la răspunsul corect, precum și timpul de gîndire dintre răspunsurile incorecte și dintre ultimul răspuns incorect și corect. Concomitent, se face iarăși înregistrarea răspunsului în punctajul sistemului de notare (N). În același timp cu apăsarea butonului cu răspunsul corect din claviatura (C_1) se deblochează și butonul I din claviatura (C_2) prin care se poate cere o altă treaptă de programare. Apăsînd butonul (I) din claviatura (C_2) apare în fața ecranului o nouă treaptă și se repetă toate înregistrările menționate mai sus.

În caz că elevul de la început răspunde corect tot la fel se înregistrează răspunsul corect în sistemul de înregistrare a timpului de gîndire a răspunsurilor corecte și incorecte, precum și în sistemul de punctaj și de notare a răspunsurilor elevului. Datorită faptului că elevul a dat un răspuns corect la primul lui răspuns, desigur că punctajul va fi maxim.

După ce elevul a epuizat toate treptele din programă, pe fișa elevului profesorul poate citi timpul de gîndire pentru fiecare treaptă din programă, precum și timpul dintre toate răspunsurile corecte și incorecte și totodată întregul timp de gîndire pentru rezolvarea tuturor treptelor din programa lecției. Pe fișă se mai poate citi cu ajutorul unui „cod" nota obținută de elev. Nota obținută de elev apare pe ecranul (N), la ultimul răspuns corect dat de elev din programa respectivă. Nota este vizibilă și reprezintă însușirea unui calcul în funcție de programă.

Fișa elevului este un document prețios în munca profesorului pentru cunoașterea particularităților individuale ale fiecărui elev, pentru stimularea continuă a dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor, precum și pentru munca de cercetare în vederea întocmirii programelor, a manualelor și chiar în munca de cercetare științifică.

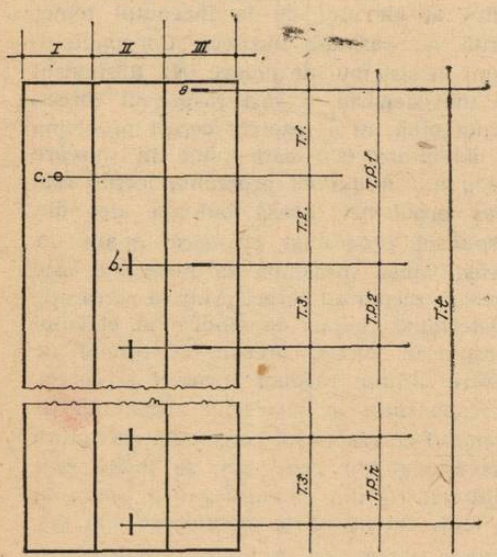
Profesorul poate să folosească mașina pentru orice tip de lecții, întrucît ea asigură transmiterea, consolidarea, verificarea și notarea cunoștințelor.

Prin folosirea metodei programării cu ajutorul mașinii de învățat, materia se asimilează de către toți elevii într-un timp mult mai scurt, fiecare elev este mai activ, lucrează independent și își dezvoltă gîndirea logică, sistematică. Fișa elevului a fost mult studiată. Ea reprezintă un document important pentru cunoașterea particularităților individuale ale elevilor, în vederea dezvoltării maxime a capacităților lor intelectuale. S-a scos în evidență importanța în procesul de instruire

a verificării şi notării obiective a cunoştinţelor de către maşină, fapt important în creşterea eficienţei lecţiior. Această maşină este declarată invenţie.

Toate aceste aparate şi maşini, împreună cu activitatea creatoare a profesorilor, contribuie în mod eficient la modernizarea procesului de învăţămînt.

Fişa elevului



a — = Începutul timpului de gîndire pentru fiecare pas.
b I = Răspunsul corect.
c O = Răspunsul incorect.
I = Spaţiu rezervat pentru răspunsurile incorecte.
II = Spaţiu rezervat pentru răspunsurile corecte.
III = Spaţiu rezervat pentru determinarea timpului de gîndire pentru fiecare pas.
T. 1 = Timpul de gîndire înregistrat de la începutul timpului de gîndire pînă la un răspuns incorect.
T. 2 = Timpul de gîndire înregistrat de la un răspuns incorect pînă la un răspuns corect.
T. 3 = Timpul de gîndire înregistrat de la începutul timpului de gîndire pînă la un răspuns corect.
T. P. 1 = Timpul de gîndire înregistrat pentru primul pas.
T. P. 2 = Timpul de gîndire înregistrat pentru al doilea pas.
T. P. n = Timpul de gîndire înregistrat pentru ultimul pas.
T. t. = Timpul de gîndire înregistrat pentru rezolvarea tuturor paşilor.

Profesorii care folosesc şi experimentează metodele moderne de predare cu aceste aparate şi maşini şi colectivul care se ocupă de crearea lor nu se opresc aici. Se studiază şi se execută noi dispozitive şi aparate, care vor contribui şi pe mai departe la creşterea eficienţei lecţiilor, la modernizarea procesului de învăţămînt.

Aceste preocupări de modernizare încep să prindă rădăcini în toate colectivele din şcolile noastre, profesorii fiind tot mai conştienţi de faptul că de munca noastră depinde formarea tinerei generaţii. Aşa cum muncim noi aşa vor muncii elevii noştri, dacă ei văd în faptele şi preocupările noastre pasiunea în muncă, dorinţa de a cunoaşte tot ce este nou la nivelul mondial, dacă ei văd în munca noastră perseverenţa, dăruirea, cinstea, entuziasmul, buna pregătire şi elasticitatea în a folosi toate aparatele şi metodele moderne. Dacă elevii văd că lecţiile sînt tot mai atractive, mai ştiinţific organizate, atunci şi ei vor învăţa şi munci cu pasiune, vor fi antrenaţi în preocupări utile şi vor căuta să ducă mai departe aceste trăsături ale cadrelor noastre didactice.

МАШИНА „ВЕРКОН" В ПОМОЩЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

Авторы представляют машину для обучения „Веркон" сконструированную строительной школой в г. Тимишоара. Она содействует передаче, укреплению, проверке и оценке знаний.

В статье представлена схема машины и способ ее применя, а также и карточка учащегося. Авторы отмечают, что машина может быть использована на любом типе урока.

LA MACHINE „VERCON" AU SERVICE DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Les auteurs présentent la machine à enseigner „Vercon" réalisée par le groupe scolaire de constructions de Timişoara. Celle-ci permet la transmission, l'acquisition, la vérification et l'appréciation des connaisances.

Dans l'étude on présente le schéma de la machine, son fonctionnement que cette machine peut être utilisée pour n'importe quel type de leçon.

TTHE „VERCON" MACHINE HELPING THE TEACHING MODERNIZATION

(Abstract)

The authors describe the teaching machine „Vercon", produced at the professional building school Timişoara. This machine enables conveyting, fixing, checking-up, and marking the knowledge.

In the paper the scheme and the way of functioning are shown as well as pupil's card. The authors mention that the machine can be used in any type of lesson.

PEDAGOGI DIN ALTE ȚĂRI DESPRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC

CERCETĂRI GÎNDITE ȘI EXTREM DE COMPLEXE

TETSUYA KOBAYASHI
doctor în filozofie
Directorul Institutului UNESCO pentru Educație

Înainte de orice, țin să vă felicit din tot sufletul cu ocazia sărbătorii dv. naționale și pentru dezvoltarea învățămîntului românesc în ultimii 25 de ani. Este, fără îndoială, un eveniment important, de care se cade să fiți mîndri. Succesele obținute în dezvoltarea învățămîntului din România trebuie să fie atribuite marilor eforturi depuse de specialiștii dv. din domeniul învățămîntului, dar, în aceeași măsură, și de cei din domeniul cercetării pedagogice. Pentru mine a fost o deosebită plăcere faptul că am putut să vizitez Institutul de științe pedagogice și Institutul pentru problemele tineretului și să fac cunoștință cu cercetătorii lor în cursul scurtei mele vizite la București în luna mai.

Mă simt foarte onorat de invitația dv. de a-mi împărtăși impresiile despre activitatea de cercetare pedagogică din România. Ar fi totuși o prea mare îndrăzneală din partea mea să mă pronunț în această privință, întrucît vizita mea a fost prea scurtă și prea limitată, cu toate bogatele informații ce mi s-au dat în cursul ei. Mă tem că impresiile mele ar fi oricum superficiale. Cu toate acestea, mă încumet să aștern pe hîrtie cîteva rînduri ca răspuns la amabila dv. scrisoare, chiar dacă risc astfel să-mi trădez neinformarea și neînțelegerea.

În primul rînd, am fost impresionat de numeroasele cercetări desfășurate la cele două institute, cercetări ale căror teme acoperă o vastă gamă de probleme pedagogice, de la cele de filozofie fundamentală la cele mai recente preocupări de metodică. Mi s-a părut un plan îndrăzneț de lucru, dar l-am considerat ca pe o mărturie a urgentelor probleme pedagogice din țara dv., precum și a interesului autentic și a dorinței cercetătorilor dv. de a le aborda. Numai un mare curaj poate duce la mari realizări și sînt sigur că cercetătorii dv. vor ajunge la rezultate interesante. Din unele exemple de care am luat cunoștință, mi-am format convingerea că proiectele dv. de cercetare sînt bine gîndite și extrem de complexe.

În al doilea rînd, am observat că, pentru a face față unor teme de cercetare pedagogică atît de variate, mulți cercetători, din ramuri diferite lucrează împreună. Problemele de pedagogie sînt adeseori cît se poate de complicate și necesită eforturi unite din partea unor discipline diverse. Am constatat că s-a asigurat o organizare ideală pentru această colaborare interdisciplinară la institutele dv., unde teoreticienii și cercetătorii experimentali lucrează împreună.

În al treilea rînd, în ceea ce privește temele de cercetare, am observat că cele mai multe din ele au fost alese dintre cele care răspund cerințelor naționale ale României. Oricine își aruncă o privire asupra tematicii acestor activități de cercetare poate vedea cu ușurință dificilele probleme ce stau în fața învățămîntului românesc. Dar pentru cine pătrunde mai în adîncime devine clar că nici una din aceste probleme nu se mărginește numai la cerințele naționale, întrucît multe dintre ele sînt comune și pedagogilor din alte țări. În aceasta constă natura internațională a cercetării pedagogice. Chiar

dacă temele specifice ale acestei cercetări sînt alese în funcție de situația dată a unei anumite națiuni, metoda de aplicat poate fi folosită în problemele similare ale oricărei alte țări. Am remarcat în mod deosebit faptul că prin intermediul activității de documentare a celor două institute se manifestă interesul real al cercetătorilor români pentru studiile întreprinse peste hotare. Același lucru se poate spune și despre cercetătorii din alte țări, care sînt interesați de munca dv. Contactul dintre cercetătorii români și cei din alte țări ar fi spre profitul tuturor.

Una dintre funcțiile Institutului Unesco pentru Educație este tocmai de a servi drept mijloc de comunicare între cercetătorii din diferite colțuri ale lumii. Îmi exprim speranța că, profitînd de această ocazie unică a contactului meu personal cu cercetătorii români, Institutul Unesco va putea să-și ofere în mai mare măsură serviciile sale cercetătorilor din țara dv., în ceea ce privește schimburile cu colegii lor din alte părți ale lumii. Consider că acest lucru e important nu numai pentru țara dv., dar și pentru alte țări, deoarece cei 25 de ani de realizări în materie de învățămînt și în special în materie de cercetare pedagogică pe care îi sărbătoriți acum constituie, prin ei înșiși, o mărturie a contribuției dv. potențiale la sfera mai largă a cercetării pedagogiei mondiale.

PRIETENILOR — CELE MAI BUNE URĂRI

Dr. JOZSÈF SZARKA
director general al Institutului național de pedagogie din Budapesta

Republica Socialistă România se pregătește pentru o însemnată aniversare a istoriei sale: se împlinește un sfert de veac de cînd, în urma eliberării de sub jugul fascist, a trecut la făurirea existenței sale socialiste. Rezultatele obținute în toate domeniile vieții sînt deosebite, la fel succesele de pe tărîmul învățămîntului și pedagogiei.

Este de la sine înțeles că urmărim cu atenția cuvenită unui bun vecin și prieten, care urmează calea socialismului, eforturile și succesele pedagogiei românești. Numărul crescînd al contactelor personale, călătoriile de studii bilaterale, studierea documentației pedagogice ne permit să întrevedem rezultatele învățămîntului și ale pedagogiei românești.

Aceste studii ne-au dus la constatarea dinamismului spiritual, a multilateralității cerințelor de informare și a îndrăznelii experimentelor științifice ce caracterizează pedagogia românească. Cred că nu greșesc afirmînd că pedagogia românească a acordat — dat fiind și tradiția ei — o deosebită atenție și cercetărilor de psihologia educației, studierii aspectelor psihologice ale fenomenelor educaționale. Această chestiune deosebit de importantă atestă o atitudine modernă și constituie una din condițiile dezvoltării pedagogiei. Deși nu dorim includerea pedagogiei în psihologie, convingerea noastră este că pedagogia de azi nu se poate concepe fără o bază psihologică și sociologică adecvată.

De ani de zile urmărim cu atenție îndrăznețul experiment al predării pe specialități la clasele mici, care a suscitat interes și la noi. Apreciem îndrăzneala concepției și în același timp prudența care i-a ferit pe tovarășii români de o generalizare pripită. Considerăm foarte interesante și experimentele ce vizează

modernizarea predării matematicii și a limbilor străine. De asemenea sînt demne de a ne suscita un interes deosebit cercetările care se efectuează în cadrul problematicii complexe a educației estetice.

Am urmărit cu o atenție sporită sistemul, concepția, precum și rezultatele perfecționării cadrelor didactice din România. După părerea mea, acest sistem deschide perspective adecvate pedagogilor și îi interesează în propria lor perfecționare prin studii intense. În cadrul acestui sistem se manifestă înaltele cerințe față de munca pedagogică, dar în același timp se dovedește dragostea educatorilor față de profesiunea aleasă, sacrificiile aduse în vederea desăvîrșirii lor pedagogice. Experiența ne arată că pedagogii din Republica Socialistă România — oriunde ar lucra — îndeplinesc cu deosebită seriozitate, cu dragoste față de profesiunea aleasă și cu spirit de disciplină cerințele locului de muncă ales.

Ca urmare a dezvoltării generale a țării, vizitatorul e impresionat de creațiile arhitecturii române moderne. Acest fapt se poate constata și în domeniul construcțiilor școlare. Pentru că posibilitățile materiale sînt dublate de receptivitate față de noile soluții, în mod firesc se întîlnește pe teritoriul României noi și noi creații ale arhitecturii școlare moderne, dotate adecvat cu materiale puse în slujba activității didactice.

Știm cu toții că dezvoltarea socială ridică cerințe deosebit de înalte față de educația din țările socialiste. Din această cauză avem interesul să colaborăm și în acest domeniu, să învățăm unii de la alții în măsura în care particularitățile și elementele comune ale activității pedagogice necesită și fac posibil acest lucru.

Sărbătorirea acestui mare eveniment va constitui fără îndoială un minunat prilej pentru cadrele didactice, pentru cercetătorii științifici de pe tărîmul pedagogiei și psihologiei din Republica Socialistă România, ca să facă un bilanț al marilor rezultate din România, țara lor liberă.

Vă trimitem din toată inima felicitări cu ocazia acestei aniversări și dorim ca, însuflețiți de sentimentul entuziasmului sărbătoresc, slujitorii școlii românești să îndeplinească cu succes planurile de viitor în educarea noii generații, în studierea și organizarea proceselor pedagogice, în mobilizarea tuturor forțelor educative.

PREȚUIM ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘI PEDAGOGIA DIN ROMÂNIA

Prof. dr. NAIDEN CEAKĂROV — Sofia

Celor două structuri social-economice opuse din zilele noastre, capitalistă și socialistă, le corespund două tipuri fundamentale ale sistemului de învățămînt. Nou și progresist pentru epoca noastră este sistemul de învățămînt socialist. El este superior celui capitalist prin însăși structura lui, permițînd folosirea potențialului de muncă și de creație al întregului popor și mai cu seamă al tinerei generații.

Din noul tip al sistemului de învățămînt face parte și cel din Republica Socialistă România. Activiștii din rețeaua de învățămînt și pedagogii din celelalte țări socialiste manifestă un deosebit interes față de el. Pedagogii bulgari urmăresc cu bucurie succesele obținute în țara socialistă vecină și frățească în domeniul învățămîntului public. Pentru noi este limpede că școala socialistă contemporană este o creație colectivă a eforturilor specialiștilor din învățămînt și pedagogilor cu concepții marxist-leniniste din toate țările.

Luată în general, edificarea sistemului de învățămînt socialist în România urmează linia de dezvoltare caracteristică și pentru celelalte țări din Europa

centrală și răsăriteană, care au pornit pe drumul socialismului după cel de-al doilea război mondial. Sistemul de învățămînt socialist românesc include însă și anumite forme și modalități specifice ale procesului instructiv-educativ care ne atrag atenția. În ultimii ani au avut loc reforme prin care România se plasează în primele rînduri privind dezvoltarea învățămîntului public.

Edificat după 23 August 1944, noul sistem de învățămînt slujește la crearea relațiilor sociale socialiste și la construirea societății socialiste, răspunzînd intereselor tuturor celor ce muncesc.

O dată cu reforma învățămîntului din anul 1948 toate școlile de orice grad și tip au fost unificate într-un sistem unic de învățămînt de stat, devenind gratuite. Sînt prevăzute măsuri care fac accesibile instituțiile de învățămînt — atît cele medii, cît și cele superioare — pentru copiii muncitorilor și țăranilor. Învățămîntul în toate școlile este laic după conținut.

Pentru ca școlile de gradul doi să poată deveni mai accesibile copiilor celor ce muncesc, în noua Românie s-a creat la început școala medie de 10 ani. Încă din anul 1955 aceasta devine de 11 ani. În ea se pune accentul pe studierea matematicii și a științelor naturii, pe legătura școlii cu viața.

O etapă importantă în dezvoltarea sistemului de învățămînt socialist în România o constituie trecerea de la învățămîntul elementar obligatoriu de 7 ani la cel de 8 ani (după 1961) și prelungirea duratei învățămîntului mediu de la 11 ani la 12 ani (după 1962).

Nu încape însă îndoială că punctul culminant al dezvoltării de pînă acum a învățămîntului este crearea Legii învățămîntului în Republica Socialistă România, *din anul 1968. Această lege este indiciul importantelor realizări obținute în dezvoltarea de pînă acum a școlii din România și totodată baza unei dezvoltări și mai mari în viitor. Tocmai prin prevederile acestei legi România deține întîietatea în întrecerea nobilă și nedeclarată dintre țările socialiste în domeniul învățămîntului public.*

În această lege se prevede realizarea începînd din anul școlar 1969—1970 a învățămîntului obligatoriu de 10 ani pentru tînăra generație. Puține țări din lume se pot lăuda cu tendința spre un nivel atît de înalt al pregătirii clasei muncitoare.

În lege este rezolvată bine și problema trecerii la liceele de cultură generală și de specialitate care dau elevilor o temeinică pregătire profesională. O apreciere înaltă poate fi dată și profilării liceului de cultură generală pe secții, creării de clase și chiar licee întregi cu planuri speciale de învățămînt. Obligați să urmeze cursurile acestor licee timp de patru sau cinci ani, elevii au posibilitatea să studieze un timp mai îndelungat științele preferate și să-și însușească profesiunile către care au vocație.

Încă înainte de a apare legea, noi am considerat drept o particularitate specifică pozitivă a învățămîntului din România socialistă, existența școlilor de cultură generală cu caracter artistic. Aceste școli asigură elevilor cultura generală potrivit planului de învățămînt, corespunzător gradului școlii de cultură generală, și muzică, balet și arte plastice.

În ultimii ani ne atrage atenția și efortul care se face pentru intensificarea învățămîntului matematic, adică pentru dezvoltarea în mai mare măsură decît pînă acum a gîndirii abstracte și logice la un mare procent de elevi.

Noul sistem de învățămînt din țara vecină, stabilit prin legea din anul 1968, este un sistem de învățămînt socialist unitar, în care nu există grad sau tip de școală închis, de la care să nu se poată trece la un grad superior. După ce-și susține examenul de diferență, absolvenții unei școli profesionale sau elevii claselor a IX-a sau a X-a din școala generală poate să-și continue studiile atît în liceul de specialitate, cît și în liceul de cultură generală.

Răspunde cerințelor contemporane, și noul sistem de învățămînt care prevede organizarea de cursuri postuniversitare. În condițiile dezvoltării rapide a științei și tehnicii în zilele noastre, prin aceste cursuri, specialiștii calificați, ocupați în producție au posibilitatea să-și însușească ultimele noutăți și să le aplice în practică. Aceste situații sînt pe deplin în spiritul „învățămîntului permanent".

Noi îi felicităm pe lucrătorii din învățămînt și pe pedagogii din România vecină, care depun eforturi pentru desăvîrșirea organizării programelor și metodelor muncii instructiv-educative în școala socialistă. Cu o deosebită atenție așteptăm să aflăm ce măsuri suplimentare se iau în vederea perfecționării metodice a procesului de învățămînt în clasa I, de vreme ce în ea se primesc copii în vîrstă de 6 ani. Pentru noi sînt deosebit de interesante experiențele făcute de cîțiva ani încoace în vederea introducerii predării învățămîntului pe diferite specialități încă din primul an al școlii obligatorii.

Urmărim cu interes activitatea colegilor români și în domeniul orientării profesionale. Acordăm o atenție deosebită și măsurilor care se iau pentru desăvîrșirea muncii directorilor de școli și a inspectorilor școlari.

Noi prețuim activitatea teoretică a pedagogilor români. Munca lor destinată problemei cercetărilor fundamentale în pedagogie, eforturile lor de a determina obiectul și de a clarifica metodologia pedagogiei comparate, tendința de a folosi în pedagogie posibilitățile metodologice ale cibernetícii teoretice, legată de clarificarea învățămîntului programat, munca de fundamentare a teoriei orientării profesionale — sînt tot atîtea cercetări a căror importanță depășește mult granițele României socialiste.

EFICACITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC

PIERRE CHILOTTI
Director al Institutului pedagogic național din Franța

La invitația Institutului român pentru relațiile culturale cu străinătatea am petrecut de curînd vreo zece zile în România, unde am putut stabili numeroase legături atît în cadrul Ministerului Învățămîntului și al Institutului de științe pedagogice, cît și în cel al așezămintelor de învățămînt.

Aș dori să împărtășesc aici impresiile mele cititorilor acestei reviste. Impresiile mele de pedagog, desigur, pentru că pedagogia a rămas obiectivul esențial al călătoriei mele. Dar, pedagogul în stare pură nu există. Să spunem deci, pentru a fi complet, că un om, francez și pedagog, întorcîndu-se după o scurtă ședere în România, încearcă să expună esențialul din ceea ce a învățat, din ceea ce a adus cu el. Asupra organizării învățămîntului, asupra pedagogiei, nu se poate împiedica să nu judece prin comparație. Și, în mod foarte natural, aceasta privește mai ales punctele care ridică probleme în Franța și care acolo nu au primit încă o soluție satisfăcătoare. Și aici două probleme se detașează foarte puternic :

— Locul dobîndit de către pedagogie în pregătirea personalului didactic român.

— Efortul considerabil și rațional întreprins în domeniul perfecționării neîncetate a aceluiași personal didactic, în ceea ce francezii numesc „recyclage", adăugînd de îndată că este un cuvînt care nu le place de loc, dar pe care îl tolerează, căci nu au găsit încă echivalentul care să le satisfacă gustul de precizie și de estetic.

Locul dat pedagogiei, atît celei generale cît și celei speciale și metodologice, în sînul universităților, ca și în institutele pedagogice, rolul jucat de către Institutul de științe pedagogice, înființarea institutelor de perfecționare, sînt tot atîtea garanții ale eficacității învățămîntului românesc. Un învățămînt care vrea să se sprijine pe o pedagogie bazată nu pe imitația a ceea ce se face sau a ceea ce s-a făcut, într-o otpică de instruire care ține mai mult de dresaj decît de o adevărată pregătire ci bazată pe gîndire, pe cunoașterea psihologică a tinerilor, pe înșeși obiectivele educației. Această educație care presupune, într-o societate ale cărei condiții de existență economice și tehnice se schimbă cu repeziciune, o pedagogie dinamică, preocupată fără îndoială de o permanentă adaptare la timpul prezent, dar și mai receptivă spre viitor, în scopul de a pregăti pe oamenii de mîine și de a-i face oameni înaintați. Și aici apare mai presus decît cunoașterea, ea însăși, mereu în schimbare, în dezvoltare, importanța metodelor de înțelegere a cunoștințelor și de formare a gîndirii creatoare. Educația, și pedagogia care este în slujba sa, nu pot să nu ia în seamă acest lucru.

Este vădit că în acest context sociologic perfecționarea neîncetată a personalului didactic este o cerință imperioasă. El trebuie să pregătească oamenii de mîine sortiți să trăiască într-o societate în care progresul tehnico-economic va impune dese schimbări. Cadrele didactice trebuie așadar, înaintea tuturor, să beneficieze de această punere la curent a cunoștințelor, de această educație permanentă fără de care nu vor putea să-și îndeplinească mulțumitor misiunea.

Existența în România a sistemului de acordare a gradelor didactice învățătorilor și profesorilor ușurează acest „reciclaj". Pe lîngă aceasta, institutele de perfecționare, prin intervenția lor sistematică, joacă un rol important în acest domeniu.

Dar această „neliniște" pedagogică pe care profesorii noștri o cunosc și care, departe de a fi sterilă, devine motorul oricărei reînnoiri și al oricărei perfecționări, nu poate fi întreținută în mod prielnic decît printr-o cercetare științific și rațional îndrumată, pentru a ocoli acele entuziasmări trecătoare, care, în pedagogie, ca oriunde în altă parte, nu sînt decît manifestarea modelor trecătoare care nu se sprijină decît pe ipoteze niciodată controlate. Cercetarea pedagogică universitară, experiențele conduse în mod sistematic de Institutul de științe pedagogice, aduc acele elemente de continuitate și de siguranță care structurează și construiesc pedagogia, ordonînd în jurul unor linii de forță bine definite o evoluție care fără ele nu ar putea conduce frămîntarea pedagogică a dascălilor decît la inovații fără viitor, adesea reîncepute ici-colo, fără a se stabili vreo dată premisele sigure, bine însușite, ce trebuie să pună jaloanele progresului pedagogic ca și ale unor noi baze de plecare.

Toate acestea există în România, unde rolul pedagogiei în pregătirea tineretului fiind înțeles, locul care i-a fost rezervat este pe măsura importanței sale.

★

Dar dacă aș vrea să fiu complet, pentru a vă împărtăși impresiile mele, ar trebui să abordez încă multe alte subiecte care au reținut îndelung atenția și interesul educatorului... fie numai efortul remarcabil urmărit în educarea copiilor de către organizațiile de pionieri.

Și pentru că trebuie să mă opresc aici, aș dori, încheind aceste cîteva observații, să uit un moment pe pedagog pentru a nu mai fi decît francez primit în România. Aici pana mea șovăie. Prea multe amintiri îmi revin în amintire și nu știu pe care să le aleg pentru a mă face mai bine înțeles. O voi lua pe cea din urmă, cea de la aeroport, în momentul reîntoarcerii spre Franța. O plecare este întotdeauna puțin întristătoare... Părăsești noi prieteni pe care nu știi cînd îi vei mai revedea și dacă îi vei mai revedea; te gîndești la primirea făcută, la atențiile unora și ale altora, la căldura sentimentelor exprimate față de Franța și de francezi, la acest frumos oraș București... Și resimți ca o jenă, o strîngere de inimă... Am vizitat deja numeroase țări și vă voi face o mărturisire: părăsind România am încercat această strîngere de inimă cu cea mai mare intensitate.

IUGOSLAVIA ŞI EXPERIENŢELE PEDAGOGICE ALE ROMÂNIEI

MIHAILO JUHAS, cercetător principal la Institutul iugoslav pentru studierea problemelor şcolare şi de învăţămînt, membru al redacţiei „Revija školstva i prosvetna dokumetacija"

În Republica Socialistă Federativă Iugoslavia, care este o comunitate socialistă multinaţională Adunarea Federativă *a adoptat anul acesta după intense discuţii publice despre bazele şi direcţiile desăvîrşirii continue a sistemului de instruire, noul document normativ* — Rezoluţia despre instruirea şi educarea pe bazele autoconducerii. *Acest document înlocuieşte actuala lege generală a învăţămîntului, dar nu este încă definitivat. Înainte de adoptarea lui definitivă, adunările republicane şi organele de învăţămînt din şase republici iugoslave şi din două regiuni îl vor examina şi vor face observaţiile lor.*

Rezoluţia defineşte principii generale pe baza cărora trebuie să se dezvolte mai departe sistemul de instruire în noile condiţii economico-sociale. Se fixează detaliat scopurile noi generale de educaţie şi instruire şi se indică perspectivele şi căile reformei continue a sistemului, în concordanţă cu necesităţile sociale ale societăţii socialiste de autoconducere şi a procesului de instruire permanentă. Pe această bază se pot aştepta schimbări mai importante în sistemul de învăţămînt mediu şi superior.

Republicile vor adopta, în concordanţă cu aceasta, sarcinile ce stau în faţa fiecărui resort din instituţiile de instruire, şi, după necesităţi, şi noi planuri şi programe de învăţămînt, iar şcolile vor pune în concordanţă statutele lor.

Cu aceasta, reforma şcolară din 1945 şi 1958 intră în noua fază pe care o va caracteriza lupta pentru modernizarea şi îmbunătăţirea calităţii muncii de instruire şi educaţie, pentru un învăţămînt mai raţional şi mai eficace.

Deja se aplică şi se prevăd noile măsuri care vor contribui la aceasta. La baza unora dintre ele stau cercetările pe care le efectuează Institutul iugoslav pentru studierea problemelor şcolare şi de învăţămînt *(proiecte):* Raţionalizarea procesului de asimilare în învăţămînt, Cercetarea eficacităţii diferitelor sisteme de instruire medie, Factorii formării profilului social al tineretului, Instruirea prin muncă *etc., ca şi cercetările altor instituţii.*

Prin intermediul UNESCO, colaborarea nemijlocită cu instituţii pedagogice din alte ţări, schimbul de delegaţii, precum şi folosirea literaturii pedagogice şi a periodicelor străine, contribuie la folosirea, după necesitate, a experienţelor pozitive ale sistemelor şcolare străine.

În Iugoslavia, instituţiile pedagogice şi cadrele din învăţămînt privesc cu interes direcţiile pozitive de dezvoltare din sistemul de instruire şi educaţie din România socialistă — vecină.

Ceea ce apropie în întregime ţările noastre şi măreşte interesul pentru cunoaşterea realizărilor lor, se concretizează în construirea socialismului cu trăsăturile şi particularităţile comune, în politica de respectare a independenţei naţionale, în asemănările în ceea ce priveşte gradul de dezvoltare şi numărul populaţiei ţării şi al populaţiei şcolare, în eforturile pentru intensificarea şi modernizarea învăţămîntului, precum şi frăţia durabilă dintre popoarele noastre.*

În ziarele pedagogice „Školske novine" şi „Prosvetni pregled", ca şi în mai multe reviste pedagogice — „Revija školstva i prosvetna dokumentacija" şi altele — periodic se publică informaţii despre noile măsuri care se adoptă în România în scopul dezvoltării sistemului de instruire şi educaţie. Serviciul de docu-

---

* Iugoslavia are cca 20 000 000 de locuitori. În şcolile generale de 8 ani au fost, la sfîrşitul anului 1968, 2 893 000 de elevi, în şcolile medii cca 640 000 de elevi (din care 181 000 erau cuprinşi în licee de cultură generală, iar în şcolile înalte şi superioare erau cuprinşi în total cca 226 000 de studenţi.

mentare al Institutului iugoslav pentru studierea problemelor școlare și de învățământ, *în comunicările sale, informează în mod deosebit și face scurte prezentări despre lucrările și articolele cunoscuților pedagogi străini, printre care și cele ale pedagogilor români publicate în „Revista de pedagogie".*

Un interes deosebit există pentru cunoașterea rezultatelor cercetărilor pedagogice din România, pentru materialele privind programele și metodologia din domeniul educației preșcolare, al instruirii elementare și medii (programul muncii educative, accelerarea asimilării cunoștințelor în clasele inferioare ale școlilor generale, introducerea sistemului de predare pe obiecte, accelerarea învățării limbilor străine, modernizarea predării diferitelor obiecte, căile de diferențiere, sistemul instruirii adulților, instruirea permanentă și altele). Greutatea permanentă în folosirea mai largă a literaturii pedagogice românești constă în lipsa unui dicționar al limbii române contemporane și sîrbo-croate.

Literatura pedagogică și de alt gen din România în Iugoslavia o pot folosi mai pe larg cadrele didactice din școlile cu limba de predare română. Conform datelor de la sfîrșitul anului școlar 1967—1968, în Iugoslavia existau 30 de școli elementare, unde s-a predat în toate clasele în limba română și diferite secții cu limba de predare română. Aceste școli au fost frecventate de 4 134 de elevi. În Iugoslavia există și un liceu cu secția de predare în limba română, care numără 129 de elevi, precum și o școală profesională în care învață 144 de elevi. În școala pedagogică din Vîrșeț se pregătesc cadre didactice pentru școlile cu limba de predare română. La școala superioară pedagogică din Zrenjanin există catedra de limba română în care se pregătesc cadre didactice pe specialități pentru școli elementare. La Facultatea de filologie din Belgrad există o grupă de limba română în cadrul secției de romanistică, sub conducerea dr. Radu Florea. În toate școlile superioare din Iugoslavia studiază peste 300 de studenți de naționalitate română.

În țara noastră se editează anual cca 60 de cărți în limba română. La Pancev se editează săptămînalul „Libertatea". În aceeași localitate se tipărește în 4 000 de exemplare și ziarul pionierilor „Bucuria copiilor" (bilunar).

Între elevi și cadre didactice din diferite școli din Iugoslavia, mai ales de naționalitate română, și școlile corespunzătoare din România se dezvoltă deseori spontan legături directe (prin corespondență, schimburi de vizite etc.).

Grija comună pentru dezvoltarea educației socialiste, precum și relațiile de bună vecinătate dovedesc utilitatea legăturilor existente și necesitatea lărgirii continue a colaborării, mai ales între institutele de cercetări pedagogice interesate, apoi între edituri, redacțiile pedagogice, ziare și reviste pentru tineret și pionieri. Avînd în vedere apropierea geografică, se pot organiza schimburi mai largi de delegații și, eventual, cercetări comune. Și unii și alții avem ce arăta și învăța. Un prilej ni-l poate oferi și aniversarea a 25 de ani de la eliberare, care se sărbătorește în România anul acesta, iar în Iugoslavia anul viitor. Noi ne alăturăm felicitărilor cu prilejul acestor aniversări și ne bucurăm de realizările pe care le-a obținut România în construirea societății socialiste și în educarea tinerei generații.

profiluri

MAEŞTRI AI DEVOTAMENTULUI DIDACTIC

de ION ISTRATI

Am avut, nu tare demult, prilejul să vizităm cîteva unităţi şcolare mai vechi şi mai noi din cuprinsul municipiului Iaşi. La aproape toate aceste instituţii de învăţămînt, am stat mai îndelung la cuvînt cu o seamă de cadre didactice ; după cum, asistînd, cu permisiunea prealabilă necesară, la o serie de ore de clasă, am remarcat lesne, cu plăcută surprindere şi, mai ales, cu reală satisfacţie, foarte mulţi elevi cuminţi, sîrguincioşi şi înzestraţi, cu rezultate adesea din cele mai salutare la învăţătură, spre lauda lor înşişi şi, desigur, şi spre cea a părinţilor, a învăţătorilor şi a profesorilor care, pe cîte am luat aminte, se ocupă, cu autentică pricepere şi cu sinceră devoţiune, de buna lor educaţie şi instrucţie. În ce ne priveşte, nu am poposit, acolo pe unde am fost, în chip de specialist, cu gîndul sau cu pretenţia de a întocmi vreun anume proces-verbal sau altă lucrare asemeni, cu toate că, la vremea noastră, ignoranţa în această materie nu ne-a fost chiar pîn-într-atît de izolată şi păzită de lume, încît să nu ne fi ajuns la ureche măcar cîteva noţiuni elementare de pedagogie generală, ori de pedagogie preşcolară şi şcolară, de metodică şcolară. Ca să nu mai vorbim de faptul că, nu de puţine ori, am săvîrşit şi noi, sau mai săvîrşim încă, unele acte de factură pedagogică, chiar fără să ne dăm numaidecît seama, aşa după cum, bunăoară, transformînd lemnele în cenuşă ori lumînarea în flacără, atîţia dintre noi, şi asta nu de ieri, de azi, practicăm prin astfel de transmutaţii o chimie *sui-generis*, fără să avem o strictă calificare ştiinţifică în acest domeniu ! Mai mult decît atît, nutream de mult încredinţarea, posedînd pentru aceasta destule puternice temeiuri de nezdruncinat, că, oprindu-ne la o simplă şcoală elementară sau la un liceu oarecare, nu o să mai auzim nicăieri, în climatul fundamental înnoit astăzi, de nuiaua pedagogică ori de spaima catalogului didactic de odinioară ! Acestea, de altminteri, aparţin unei epoci de mult stinse, populată, pe atunci, de anumite personaje care, cel puţin în amintirea noastră, îşi aveau predecesori în efigia memorabilă cum au fost, din păcate, Marius Chicoş Rostogan sau Domnul Vucea, amîndoi figuri prea îndeajuns de cunoscute, dintr-o vreme în care urecheala, palmele, varga, injuria, gesturile agresive etc. constituiau, — în pofida atîtor excepţii, ce-i drept, nu prea numeroase, cum totuşi s-au impus a fi, de exemplu, Domnul Trandafir, blajinul şi generosul dascăl al lui Mihail Sadoveanu, — mijloacele normale ale unei cumplite şi barbare opere pedagogice stigmatizate de sarcasmul şi ironia lui Caragiale şi Delavrancea.

Incontestabil, reminiscenţe ale unor practici pedagogice rudimentare de tristă aducere-aminte, ca cele din trecutul mai îndepărtat, nu se mai întîlnesc astăzi decît doar ici şi colo, în cazuri cu totul şi cu totul izolate, în întreaga noastră patrie socialistă, imensa majoritate a cadrelor didactice, elementare, medii şi superioare fiind categoric străine de astfel de procedee, erori şi carenţe educative şi condamnîndu-le, în consecinţă, cu toată ener-

gia necesară. Fiindcă, precum bine se știe, însuflețiți în primul rînd de nobila și înalta lor misiune patriotică și profesională și beneficiind, în exercitarea procesului educativ și de învățămînt, de avantajul unei certe orientări științifice, marxist-leniniste, ca și de condițiile de ordin material și cultural trebuitoare, cu toate asigurate de continua dezvoltare și consolidare a societății noastre contemporane, ajunsă în prezent la apoteoza ei socialistă, slujitorii de astăzi ai școalei românești, de toate gradele și de toate profilurile, se arată a fi tot mai profund interesați de formația armonioasă și multilaterală a tineretului studios, respectîndu-și astfel și onorîndu-și frumoasa lor îndeletnicire și binemeritînd titlul de părinți sufletești ai elevilor de a căror pregătire profesională și cetățenească se ocupă.

De bună seamă, în ambianța de evidentă efervescență creatoare care definește activitatea ce se depune cu nestăvilit elan, în cadrul tuturor compartimentelor societății noastre și, îndeosebi, în condițiile primului an de învățămînt în care se aplică cu netăgăduit succes noua Lege a învățămîntului adoptată pe baza Directivelor C.C. al P.C.R. cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului de toate gradele — lege care a adus și care promovează îmbunătățiri substanțiale în însuși conținutul și structura școlii, ridicînd-o, în chip inspirat, la cota superioară de exigență a desăvîrșirii edificării noastre socialiste și la nivelul prestigios al revoluției tehnico-științifice de civilizație modernă a contemporaneității în care trăim — dascălii copiilor noștri au un rol dintre cele mai însemnate, instrucția avînd rostul, cum spune Pestalozzi, să hrănească spiritul, educația hrănind, la rîndu-i, inima! Nu e usor lucru să-l ajuți pe cineva să devină *om* prin educație și să dobîndească astfel, prin învățătură, demnitatea umană și celelalte podoabe asemeni alese de care are nevoie în viață. Dar e sigur că, vorba lui Leibniz, educația poate să facă orice, ea fiind, așadar, în stare a-i determina și a-i face să joace și pe urși!

Există, firește, o artă de a ști, dar mai există și o alta, aceea de a-i învăța pe alții.

La toate acestea ne-a dus explicabil gîndul, nu tare demult, urcînd, la o oră matinală, treptele unei clădiri moderne și cochete, situată undeva, nu prea departe de centrul Iașului, pe strada M. Kogălniceanu unde se află găzduiți cei circa 1100 de elevi care urmează cursul Liceului pedagogic. Directoarea adjunctă a liceului acesta, înființat de dată ceva mai recentă, Ștefania Burlacu, pe care o cunoșteam încă din anii studenției, ne-a facilitat, în convorbirea agreabilă și instructivă pe care am întemeiat-o împreună, o nesperată asociație de idei, grație căreia ne-a venit în minte o mai veche poveste, auzită de nu știu unde, despre un mic ursuleț, de felul lui mare filozof.

A fost odată, sună astfel povestea cu pricina, un urs mic, mic de tot, care încă nu știa să meargă. Și totuși, tare ar mai fi vrut să se miște și el măcar de ici-colo! Numai că, ce se întîmpla? Filozof din naștere fiind, după cum se socotea el, ursulețul nu îndrăznea să riște în a schița un singur pas fără a fi mai înainte de asta pe deplin asigurat de principiile exacte care guvernează umbletul urșilor. De asta, se întreba mereu:

— Cu care labă să pornesc?

— ?!

— S-o iau întîi cu dreapta, de dinainte?! S-o pornesc cu laba stîngă de dinapoi?! Ori cu amîndouă labele o dată?!

Se putea foarte bine ca ambele soluții să fie bune, dar cu care din ele să înceapă? Mă rog, multe probleme grele pentru un biet ursulet. Necăjit foarte, cum era, și desperat, îi ceru sfatul mamei sale. Ursoaica, însă, trebuie spus că nu pricepea mai nimica din subtilitățile lui filozofice, atît numai că cunoștea perfect ceea ce se poate ști cu privire la arta mersului. De asta, ca o bună mamă ce era, se străduí deîndată să pună capăt reflecțiilor inutile ale odraslei sale.

— Tu, micul meu copil, cam bați cîmpii!, îi zise ea. Ia mai taci din gură și șterge-o imediat afară din bîrlog! urmă ea a-i spune și a-i porunci cu prefăcută asprime. Înainteee, marș!

Ursulețul se supuse și se urni din loc. Mai întîi, luă un mic trîntai, pe urmă, însă, se ridică, se blobăni și se legănă, stăpînindu-se cu șovăială într-o singură labă și foarte repede apoi se simți astfel mai în siguranță, pomenindu-se după aceea că face primii săi pași și că merge.

— „Uite — se minună în mintea lui puțină ursulețul nostru — păşesc, ca şi cînd aş fi născut ca să merg!"

Şi parcă nici nu-i venea a crede că era el, cu toate că desigur el era. Atîta numai că încă nu încercase nicicînd să umble, măcar cît de cît, căci altfel de mult ar fi observat că poate merge!

Aceasta fiind povestea ursulețului filozof care îşi complica zadarnic existența, neținînd seama de propriile sale puteri şi însuşiri şi pierzîndu-se astfel în teorii sterpe şi inutile, în loc să fi urmat de la bun început calea firească, cea mai simplă, a naturii care îl adusese pe lume, m-am gîndit la elevii din primele clase elementare, despre care tocmai îmi vorbise Ştefania Burlacu. Şi am băgat de seamă, la clasele pe unde mi-a fost dat să poposesc nu tare demult, că, la fel ca în povestea noastră, în clasa I B. a Şcolii generale nr. 11 din Iaşi la care predă, cu tact, cu pasiune, cu răbdare şi cu competință, învățătoarea Maria Mohoreanu, unii copii, mai ales din cei care n-au trecut de loc pe la grădiniță, au învățat şi studiază în continuare, cît mai acătării, abecedarul, aproape la fel de uşor şi firesc ca şi ursulețul care s-a deprins să meargă. Bineînțeles, şi aci, ca şi în atîtea alte părți, şi ca şi la clasa a III-a de la Liceul pedagogic pe care am avut ocazia să o vizitez şi unde predă învățătoarea Ana Avădanei, este neapărat nevoie, ca şi în povestea noastră, de cineva care, cu căldura dragostei părinteşti, să le călăuzească celor mici cei dintîi paşi ai lor, deprinzîndu-i să învețe pentru ei şi pentru viață, nu pentru şcoala ca atare, şi convingîndu-i treptat, prin cele mai adecvate şi mai inventive mijloace cu putință, că, de fapt, cultura spiritului este, cum ar zice de data aceasta un veritabil filozof ca Heraclit, un alt soare pentru oamenii instruiți.

Dar, a instrui înseamnă a învăța de două ori!

Ne-a convins, o dată în plus, de aceasta şi ne-a demonstrat-o pe parcursul a două ceasuri, fără nici o undă de ostentație din parte-i, şi fără vreo atitudine de epatare, învățătoarea unanim apreciată şi înconjurată de stimă care este Ana Avădanei, o femeie mai în etate, îmbogățită cu o neîntreruptă experiență didactică din cele mai fertile, înscrise pe spirala dialectică a unei continue progresii ce marchează şi scoate pregnant în relief drumul mereu ascendent şi îndeajuns de lung pe care l-a străbătut, încă de cînd avea optsprezece ani şi pînă azi, cînd e mîndru-încărcată de strălucitele succese ale carierei sale. Mai întîi, am deosebit la ea o neobişnuită şi totuşi cîştigătoare sobrietate, de loc rece, ca şi o preciziune în stilul de a se comporta şi a vorbi, o anumită simplitate în formularea întrebărilor cu care îşi inaugura ora, ca şi în vrednica ei de urmat cumpătare în aşteptarea răspunsurilor venite din partea elevilor, o doză de temperanță, atîta cît trebuie numai, față de unii, ori repede stimulîndu-i pe alții şi pricepîndu-se astfel să creeze de îndată, cu captivantă spontaneitate, o atmosferă de tonifiantă şi bine-contagioasă emulație în clasă. Lecția despre Ion Creangă pe care o pregătiseră elevii ei, a căror evoluție o urmăreşte pînă la fracțiune şi, am zice, o guvernează magistral încă din clasa întîi, de cînd i-a luat în primire, ni s-a impus ca un autentic model. Învățătoarea are, hotărît, darul de a surprinde, în toate cazurile de trebuință şi, îndeosebi, de a dirija lectura ca în cazul respectivului fragment din povestirea evocativă, *Domnul Trandafir* a lui M. Sadoveanu, izbutind fără cazną să afle de la şcolarii ei ideile principale ale naraţiunii, fiecare dintre acestea corijate, acolo unde se simțea nevoia, din punct de vedere al alcătuirii propozițiilor, al topicei, nemaivorbind de plusul de atenție manifestat față de intonație, față de lectura expresivă, de articularea terminațiilor cuvintelor, de riguroasa respectare a acordurilor gramaticale, ca şi în legătură cu dezghiocarea sensurilor la anumite cuvinte etc. Sînt elemente şi, mai ales, amănunte numai aparent neesențiale care însă, împreună cu celelalte, de cadru bibliografic, înfățişate de ea au concurat la concluzia în virtutea căreia ni s-a conturat şi rotunjit impresia că pe micul Nică al lui Ştefan al lui Petre Ciobotariu din Humuleşti toți elevii îl îndrăgeau ca şi cînd ar fi fost un coleg de-al lor, de o baie cu dînşii. E de notat apoi că numeroase ediții ale poveştilor, povestirilor sau cele ale *Amintirilor din copilărie* ale lui Creangă, majoritatea apărute în anii noştri în succesive volume însoțite fiind de valoroase ilustrații în culori, cu toate înadins aduse de învățătoare de-acasă şi prezentate astfel, pe rînd, elevilor, au întregit şi

au dat deosebită amploare imaginii despre clasicul nostru, deschizîndu-le pofta tuturor celor din bănci pentru viitoarele lecturi particulare, mai substanțiale ca cele încă la care de pe acum au prins să năzuiască sau să le intre deja în obicei. Explicabil este, așadar, de ce, cu harul ei didactic și cu pregătirea temeinică pe care o posedă și pe care și-o perfecționează cu consecvență printr-o sistematică și selectă cultură, cu discernămîntul, cu spiritul obiectiv și cu probitatea profesională de care dă permanent dovadă în predarea, ca și în migăloasa cîntărire a cunoștințelor elevilor ei, învățătoarea Ana Avădanei, la ale cărei lecții vin cu regularitate în practică pedagogică foarte mulți viitori dascăli, care e coautoarea unor remarcabile manuale de geografie locală, care răspunde de activitatea cabinetului metodic din liceu și care depune o susținută activitate și pe tărîm obștesc, îndreptățește, cu prisosință, elogiile tuturor celor care o cunosc.

Dar, bune cuvinte, chiar dintre cele mai bune și, de loc nu arareori, numai foarte bune, ne-a fost dat să auzim și despre alte cadre didactice ieșene care fac cinste breslei lor, așa cum e, bunăoară, profesoara de chimie Ecaterina Ionescu de la Liceul „M. Sadoveanu". Despre aceasta, fiecare dintre cei pe care i-am consultat referitor la disciplina pe care o predă s-a simțit dator să înalțe adjectivele numaidecît la modul superlativ, cu singurul amendament ineluctabil invocat, nu fără adînci păreri de rău, de toți, că, în curînd, profesoara va ieși la pensie, trebuind ca altcineva să-i urmeze la catedră și să fie capabil ca, într-o manieră înțeleaptă atît de organică și de eficientă, cu tot atîta autoritate intelectuală și suplețe, să încadreze și mai departe chimia în contextul întregului proces de învățămînt, asigurînd, ca la atîția chimiști de nădejde astăzi nu numai în orașul Iași, fundamentul de cunoștințe obligatorii de pe care actualii ei elevi să urce treptele profesiunii lor de mîine.

Aprecieri excelente, în continuarea vizitei noastre, ne-a fost sortit să auzim (și să ni le însușim și noi) și despre un profesor tînăr, mult mai tînăr, dar, indiscutabil, ajuns la anii de vrednicie ai maturizării sale, așa cum este Inocențiu Măcăreanu care predă franceza la Liceul nr. 2 „M. Eminescu", unitate școlară cu veche tradiție și aceasta, ca și Liceul „M. Sadoveanu", „școală generoasă — cum zicea scriitorul — unde am simțit că mă împlinesc întru același destin cu înaintașii". Știind, încă de la cardinalul de Richelieu-citire că, de regulă, pe francezi nu-i pui în mișcare și nu-i acționezi mai cu folos decît prin butade, am încercat să-l abordăm în discuție pe interlocutorul nostru I. Măcăreanu și să-i captăm, în consecință, încă din cancelarie bunăvoința, amintindu-i de o veche vorbă de duh de a lui Schopenhauer, care spunea că dacă alte tărîmuri ale lumii din vremea sa se lăudau, de pildă, cu maimuțele, Europa se mîndrea că are franțujii, ceea ce constituia indiscutabil, o mare compensație. Numai că, sucevean get-beget prin originea sa și moldovean prin via și cuceritoarea spiritualitate ce îl recomandă și pe care și-a dobîndit-o ca elev studios la Liceul „Dragoș Vodă" din fosta cetate de scaun a lui Ștefan cel Mare, iar, apoi, ca student excepțional la facultatea de filologie a Universității „Al. I. Cuza" din Iași, pe care a absolvit-o cu vreo optsprezece ani în urmă, Inocențiu Măcăreanu ne-a replicat cu alte și mai mucalite aforisme, foarte multe din ele și din „vina" sa mai cu temei demne de a fi ținute minte și, îndeosebi, de a se reflecta la ele, pentru aceasta și găsindu-se expuse la bună vedere, pe culoarele școlii la care e profesor. Aici, cu un talent greu de egalat și cu o îndrăzneală creatoare, cu abnegație cultivate pe terenul fecund al unei solide pregătiri de specialitate, îi învață, în felul său, pe elevii pe care-i are, limba cantabilă a lui Voltaire și a lui Balzac. Spunem în felul său nu spre a sublinia cumva o modalitate originală șocantă și, în special, inoperantă, ci ca una pe care nu numai noi, ci, mai cu seamă, autorități în materie o socot iscusit, util și frumos încadrată în programul torențial de cunoștințe tehnice și științifice din epoca noastră, — toate aceste cunoștințe fiind transmise printr-un ansamblu de metode moderne și oferind, încă de pe acum, garanția unor rezultate dintre cele mai încurajatoare, dacă nu chiar deja verificate și pilduitoare. La clasa a V-a, unde am asistat la o obișnuită lecție, elevii săi se pricepeau, care mai de care, să alcătuiască, în franceză, scurte și corecte propoziții, trecîndu-și unii altora — adesea cu o inteligentă abilitare împrumutată de la profesor, dar, oricum, mai întotdeauna cu vădită

rîvnă și, îndeosebi, profund interesați în reușitele lor — întrebări felurite în legătură cu textul deja învățat acasă, ca și apoi cu cel al lecției noi. Fiecare astfel se silea, cu amuzament, dar și cu importanță, să intre, pe cît cu putință, în rolul personajelor bucății respective „Bucarest", corectîndu-se în mod reciproc, pe itinerar și, în genere, lăsîndu-se normal antrenați în albia unor conversații, chiar dacă uneori mai poticnite, în tot cazul, desfășurîndu-se sub veghea strictă a profesorului, de la începutul pînă la finele orei aproape integral în limba pe care o învață de mai puțin de un an de zile.

Dealtminteri, fiind trimis, în două rînduri, la Grenoble și Paris pentru un schimb de experiență și pentru a urma ciclurile unor cursuri de specializare, Inocențiu Măcăreanu, printre altele, folosește, în mod curent, la lecțiile sale, figurinele și diapozitivele, planșele și ilustrațiile etc., fiind, în plus, decis ca, în anul școlar viitor, utilizînd și valorificînd unele resurse locale, să înființeze la școală un cabinet fonetic și în sprijinul disciplinei sale. Pînă atunci, cu cultura sa de specialitate și cu cea generală, armonic sudate într-un sistem omogen care constituie sursa de idei pe care le difuzează generos, în lecții măiestrit întocmite și rodnic realizate, el pune un accent deosebit pe structura ca atare a lecției, considerînd, împreună cu cei care-i cunosc meritele, că realitatea concretă a limbii străine pe care o predă constă în aspectul ei sonor și ținînd astfel cont de eficiența pe care o au, rînd pe rînd, ca și toate laolaltă, imaginea auditivă, cea logică și imaginea vizuală.

Nu stă în căderea noastră să ne referim mai detaliat la aspecte care privesc reconsiderarea din punct de vedere metodic a lecției sau la cele care, spre exemplu, au drept scop formarea reflexelor lingvistice ori a automatismelor pe care le-am surprins la nu puțini elevi și nici nu ne propunem o cît de sumară analiză a procesului mai întîm de conștientizare a celor învățate în clasă. E suficient, credem, să repetăm că, îndeobște, climatul lingvistic pe care l-am intuit noi la ora la care cu plăcere am participat e și este, în genere, autentic francez. Aceasta ne dă tot dreptul să afirmăm că, la fel cu alți mulți colegi de-ai săi de la alte școli ieșene și din țară, este răsplătit cu dragoste și respect de elevi, de părinții acestora și de ceilalți profesori cu care muncește împreună la catedră, fiind, așadar, și el, nu numai spre sincera noastră admirație, un adevărat maestru al devotamentului didactic și patriotic la a cărui căldură crește și se formează, pe linia eflorescenței ei spirituale, tinerimea studioasă din patria noastră socialistă.

ÎNVĂȚĂTORUL VICTOR LUPU

de VERONICA PORUMBACU

Victor Lupu e un moldovean blajin, acum mai mult cărunt, fiu de țăran, născut la Slobozia de Sus (comuna Stănișești), dar ai cărui bunici coborîseră tocmai din Dorna, pe valea Dobrotforului, spre mijlocul Moldovei. În familia lui, s-au numărat opt copii: patru fete și patru băieți, din care trei învățători. Cel mare l-a ținut în școală pe cel mijlociu, cel mijlociu l-a ajutat să învețe pe mezin, pe Victor. Ultimul din familia Lupu a urmat clasele primare în satul natal, apoi s-a înscris la Școala normală din Tecuci, pentru ca la desființarea acesteia să se transfere la Piatra Neamț, în clădirea de pe valea Cuejdului, pe drumul care duce spre Tîrgu-Neamț. Așa viitorul învățător și-a petrecut adolescența la doi pași de cadrul clasic al „Amintirilor din copilărie", de Humulești lui Creangă, și la un pas de mahalaua în care părintele Ion Mătase, pasionat încă de pe

atunci de vestigiile trecutului, scormonea pămîntul ca să descopere atîtea piese arheologice şi să le adune într-un mic muzeu ce avea să devină celebru în toată regiunea şi în ţară.

În amintirea normalistului Lupu Victor au intrat pentru totdeauna, figura unui profesor de pedagogie, adept al lui Herbart, a cărui pasiune educativă l-a făcut să-şi iubească viitoarea meserie şi a unui profesor de limba şi literatura română, adevărat apostol, care avea să fie curînd doborît de tuberculoză, şi care a infuzat elevului nu numai noţiunile de istorie literară, dar şi conştiinţa misiunii de dascăl.

Pentru Victor Lupu, greutăţile au început o dată cu absolvirea şcolii, în 1933 : după o excursie frumoasă prin Humuleşti, Cetatea Neamţului, Agapia, Secu, Sihlea, la sfîrşitul căreia se despărţea de colegi şi profesori, Victor Lupu a bătut cu diploma în buzunar, în poarta inspectoratului Dunării de Jos, la Galaţi, tocmai în anul curbelor de sacrificiu şi al şomajului crescînd printre atîţi „cerşetori în haine negre", cum îi numea Ion Voinea pe intelectualii vremii. Proaspătul învăţător e numit la şcoala din Piscu, unde, după numai două zile, se prezintă un şi mai recent numit, pentru a-i lua locul ; după o lună de noi anticamere la inspectorat, obţine un post într-un alt sat, Rachelu din comuna Luncaviţa, pe malul dobrogean al Dunării. De aci pleacă însă în primăvara lui 1934, spre a-şi face stagiul sub arme ca elev al şcolii militare din Bacău. După ce şi-a făcut stagiul militar primeşte un post pe o scurtă durată în judeţul Ilfov, pentru ca, în toamna lui 1937, să fie numit ca învăţător definitiv în satul Doagele din judeţul Vaslui. Toate peregrinările de pînă acum, Victor Lupu le socoteşte ca pe nişte popasuri. Satul vasluian însă îl consideră adevăratul său loc de calificare profesională. La Doagele, aşezare de patru sute de suflete, compusă jumătate din moldoveni, jumătate din şătrari flautişti, i se cer tînărului dascăl, dincolo de pricepere în meserie, iniţiativă şi inventivitate, găsirea mijloacelor adecvate de atragere a copiilor la şcoală şi de convingere a părinţilor de foloasele şcolii. Aşa a ajuns Victor Lupu să ceară de la moară cîte o baniţă-două de mălai zilnic şi să organizeze o cantină miniaturală pentru elevi, unde se servea înainte de intrarea în clasă o mămăliguţă cu lapte. Argument pare-se convingător şi pentru micii flautişti, care au absolvit astfel clasele primare, şi pentru părinţii acestora, poftiţi în fiecare duminecă să concerteze la şcoală şi la horă. Aici a înjghebat învăţătorul cu figură de blînd apostol un cămin cultural, o bibliotecă, aici s-a străduit ani de zile cu gîndul întemeierii unui adevărat falanster (utopiile nu au răsărit numai în mintea cărturarilor apuseni) pe o moşie ce au cumpărat-o în comun ţăranii, prin 1937. Realizarea unui proiect, a unei coexistenţe întemeiate pe munca onestă şi o justă repartizare a răsplătirii a fost întreruptă de acea dramă colectivă în care au fost antrenate comuna, ţara, continentul şi globul : cel de-al doilea război mondial. În 1939, Victor Lupu e concentrat. La întoarcere se căsătoreşte cu o învăţătoare din Mastacani (Covurlui) pe nume Adriana Poalelungi. Urmează ani de tranşee, spitale şi prizonierat, iar în 1946 îşi găseşte postul ocupat. După anii de istorie tragică străbătuţi pînă atunci, începe lupta cu plăgile trecutului, cu seceta cumplită a anilor 1948—1949. Este numit la Chiraftei, unde-şi reia munca didactică şi socială cu organizarea cantinei, cu întemeierea primei cooperative de consum, luînd parte la toate marile acţiuni care se profilau în acei ani. El sprijinea campaniile de însămînţări, alfabetizarea, înlăturarea superstiţiilor în floare în acel sat vlăguit de război şi secetă. Şi poate tocmai roadele muncii sale fac ca Victor Lupu să fie chemat în 1949 la Galaţi, pentru ca să coordoneze munca tuturor căminelor culturale, bibliotecilor săteşti, centrelor de radioficare din regiune, o activitate care avea să cîntărească greu în acţiunea de cooperativizare a agriculturii. Dascălul devine astfel ani de zile peregrin din sat în sat, gata să înjghebe, să stimuleze, să întărească echipe şi cadre culturale, ba chiar să însoţească, nu o dată, caravanele cinematografice pe teren. Asta pînă în 1953, cînd a cerut din nou întoarcerea în învăţămînt. De orice se poate dispensa un cadru didactic, numai de contactul nemijlocit cu copiii nu.

Priceperea sa în muncile de coordonare, pasiunea pentru munca didactică îi atrag numirea ca director la Şcoala pedagogică din Galaţi. După alţi doi ani, e numit director la Şcoala generală nr. 5, iar de acolo transferat la cea mai nouă şcoală din Galaţi, în

cartierul Țiglina. Între timp, Victor Lupu a urcat treptele și gradele profesiei sale. La această școală fiind, a primit Ordinul Muncii cl. I, în 1957, a fost decretat profesor emerit în 1963; de aici a fost trimis la conferința corespondenților voluntari, apoi a activiștilor în domeniul căminelor culturale, și tot de aici a fost ales delegat la Conferința națională a cadrelor didactice...

O biografie obișnuită, de dascăl, desfășurată în geografia cu dealuri domoale a Moldovei, în istoria mai puțin domoală a ultimelor trei decenii. O nedezmințită pasiune a profesiei, o strădanie fără preget de a-și îmbogăți cunoștințele, de a-și perfecționa arta de a preda. Principiile sale pedagogice? „Pe dascăl nu-l înlocuiește nimeni și nimic!" Cuvintele lui Bogdan Duică le ține minte și azi Victor Lupu. La curent cu modernizarea metodelor de predare, el pune înaintea materialului didactic omul care-l însuflețește. „Metoda cea mai bună — spune el — e aceea care poate să facă pe copii să asimileze cît mai ușor și mai plăcut cunoștințele. Bune au fost la timpul lor și metodele lui Creangă, bune și orizonturile deschise de marii pedagogi europeni. Și cea mai bună cale e aceea găsită de fiecare dascăl către sufletul copiilor. Porțile spre micul său univers le deschizi cu ajutorul istoriei, al literaturii, îmi spune el mai departe. Firește că folosesc mijloacele audio-vizuale în predare, experiența, dar țin seama că nici un exercițiu practic nu poate suplini judecata, exercițiul rațiunii...".

Ca director, Victor Lupu, e prezent la cele mai multe cursuri, asistînd la lecțiile de început, la însușirea alfabetului și a primelor noțiuni cifrice. Cu ochiul format de-a lungul anilor, observă totul, începînd cu metodele de predare ale dascălilor și isprăvind cu defectele de poziție în bancă ale elevilor, corectîndu-le chiar înclinarea spinării, la nevoie. Cu experiența de vechi dascăl, el intră în orele de matematică, propunînd ca din întîmplare și alte probleme, mai precis alte date ale acelorași probleme, pentru a verifica forța de asimilare a elevilor. La geografie, marea pasiune a directorului, îi ajută pe dascăli să dozeze materialul ilustrativ, să nu văduvească lecțiile de imagini, dar în același timp să nu disperseze exagerat atenția elevilor prin multitudinea proiecțiilor, iar în afara clasei antrenează discuții cu cadrele didactice, din care rezultă în fapt perfecționarea predării.

Activitatea cetățenească și politică a lui Victor Lupu este de asemenea bogată. El face parte din Comitetul județean de partid și e deputat.

Chiar și din timpul său liber dedică o parte, la sfîrșitul fiecărui an, elevilor. Anul trecut a organizat o lungă excursie la Bicaz, pe văile Bistriței și Dornei, la mina de mangan din Arșița, oprindu-se în fața frescelor de la Voroneț, la Rădăuții lui Bogdan I, urcîndu-se pe munți, la stîni, pentru ca la întoarcere să facă un minunat popas la Humulești, într-o zi de tîrg, ca pe vremea lui Creangă. Anul acesta, directorul are un alt plan: împreună cu elevii, ducînd cu ei corturi de tabără, vor poposi la Ploiești, la hidrocentrala Argeșului, la Cozia, Tismana, apoi vor urca pe Valea Oltului pînă la Sibiu, pentru a se întoarce acasă prin Gheorghieni și Bicaz. Și, ca și în alte dăți, vor vizita uzine, muzee, și se vor așterne la odihnă pe mușchiul pămîntului, în iarba cosită, în fîn; dascălii îi vor „face scăpați" în pădure, la fragi, ei înșiși se vor copilări cu elevii, care vor păstra excursia printre neștersele lor „amintiri din copilărie".

La despărțirea noastră, Victor Lupu ține să-mi spună: „Sînt dascăl de 36 ani. De 36 de ani, cele mai frumoase ceasuri din viață le-am petrecut în școală. Firește, mă bucur ori de cîte ori discut cu fiul meu, azi inginer la Institutul de proiectare a navelor, cu noră-mea, și ea ingineră chimistă. Și n-aș putea spune că nu îmi face plăcere să schimb seara o vorbă cu nevastă-mea. Cum și ea e dăscăliță, nu știu cum se face, dar tot de școală vorbim! Și acum, la bătrînețe, ca și în tinerețe. Și ea îmi știe tabietul: la șase dimineața îmi place să fiu în cancelarie, să rezolv înainte de începerea programului scrisorile, chestiunile administrative, pentru a intra liber de marile griji mărunte, în „orele vii". Iar seara, ea știe că-mi place să zăbovesc cîteva clipe în școală. Să mă conving că totul e așa cum trebuie să fie, pentru ca mîine viața să continue mai însuflețită decît astăzi. Mi-e dragă școala. Ea e însăși viața mea".

LICEUL DIN SATUL BORCA

de prof. DUMITRU FÎNARU — Bacău

Pentru o mai deplină înțelegere a coordonatelor actuale care definesc dezvoltarea învățămîntului din Borca este absolut necesară o cît de sumară paranteză istorică, deoarece numai astfel fenomenul poate apărea într-o lumină clară, atît sub raportul determinării cantitative, cît și în privința diferențelor calitative.

În volumul I din Marele Dicționar Geografic al României de *George Ioan Lahovari, general C. I. Brătianu și Grigore Tocilescu, apărut la București în 1898, Borca este menționată ca fiind o comună din jud. Suceava, alcătuită „dintr-un singur sat, Borca, împărțit în trei mahalale, Borca, Poiana-Borcii și Poiana Socii" (p. 527). Din faptul că în același dicționar se menționează că bugetul comunei Borca pe anul 1892—1893 a avut la venituri 5 910 lei, iar la cheltuieli 5 852 lei putem trage concluzia că și celelalte date menționate trebuie raportate la acest an, adică 1892.*

Mai dispunem și de alte documente în legătură cu istoricul satului Borca și deci și referitoare la situația învățămîntului ; acest lucru este foarte important, ținînd seama de faptul că în timpul primului război mondial școala a fost incendiată, pierzîndu-se astfel întreaga arhivă din perioada precedentă.

În anul 1884, Borca, împreună cu Sabasa-Fărcașa, au devenit Domeniu al Coroanei.

Care era situația învățămîntului din sat înainte de acest eveniment ? În anul 1859 a fost înființată o școală rurală de băieți, cu un singur post, avînd un învățător plătit de stat. Referindu-se la anul școlar 1892/1893, adică după ce satul a devenit Domeniu al Coroanei, Marele Dicționar Geografic al României scria despre această școală că „e frecventată de 35 școlari și împroprietărită cu 6 fălci" (p. 527). Pentru a ne da seama ce a însemnat pentru această școală „împroprietărirea", este necesar ca să citim mai departe în același dicționar și vom afla că amintita suprafață de fînaț era așezată „în vîrful unui munte, care n-aduce decît 40—60 lei anual, fiind peste putință a se face vreo cultură și neputîndu-se coborî nici fînul de acolo" (p. 527).

Fetele din satul Borca au rămas an de an neșcolarizate, pînă în anul 1890, cînd s-a înființat o școală de fete, tot cu un singur post și încadrată cu o învățătoare plătită de stat.

Situația învățămîntului din satele învecinate era la fel de proastă. Astfel, de exemplu, în satul Mădei s-a construit o școală abia în anul 1892.

Locuitorii nu interesau Coroana nici măcar ca număr. În adevăr, din Monografia Domeniului Borca și Sabasa-Fărcașa, *alcătuită de Augustin Berian și apărută în 1906, aflăm o sumedenie de date privind arboretul, apoi date amănunțite despre personalul de serviciu al Administrației Domeniului Coroanei (locuințele, salarizarea lor), dar nu aflăm nimic despre modul de viață al țăranilor și nici măcar despre dinamica populației. Aflăm în schimb o „bună intenție" a Coroanei în anul 1890, de a planta o „porțiune de loc neproductiv și hrăpos de al locuitorilor din Mădei (Cărpenișul)" și că „locuitorii au înțeles rău buna noastră intențiune, de aceea nu s-a mai executat această lucrare" (p. 29).*

Astfel de tentative de expropriere a locuitorilor pentru lărgirea perimetrului Domeniului Coroanei aveau loc în condițiile în care nu numai procentele, dar nici promilele nu erau în stare să exprime proprietatea totală a sătenilor față de aria totală a Domeniului Coroanei.

În această condiție de cruntă mizerie materială, devine explicabil și întunericul spiritual în care erau ținuți sătenii. Talentele copiilor nu lipseau, dar lipseau condițiile de cultivare și de valorificare a lor pe un plan superior. Prima parte a afirmației este dovedită de mențiunile despre expozițiile școlilor din Fărcașa, Borca și Mădei cu lucrări efectuate de copii în cadrul orelor de lucru manual. Atît lucrările băieților, cît și cele ale fetelor, ajunseseră la un astfel de „grad de perfecțiune", încît unele expoziții școlare au luat un caracter permanent și făceau „o bună impresie oricărui vizitator". Pentru ilustrarea talentelor în alte domenii, să mai amintim bunăoară că în vara anului 1903 „s-a reprezentat în fața d-lui Administrator

al Domeniului Coroanei, numai cu băieți de școală, opereta „Prințul Puff".

A doua parte a afirmației anterioare, și anume aceea că lipseau condițiile de cultivare a talentelor copiilor sătenilor, e dovedită de faptul că pentru mai bine de jumătate de secol din perioada premergătoare eliberării patriei noastre îți ajung degetele de la mînă ca să numeri copiii sătenilor din întreaga comună — în actuala ei componență — care au răzbit prin porțile ferecate ale liceelor și universităților. Aceasta în ciuda faptului că numărul copiilor absolvenți ai școlii elementare, în condițiile neșcolarizării complete, a crescut totuși an de an. Astfel, de exemplu, numai în perioada 1936—1944 au absolvit școala elementară din satul Borca un număr de 2894 copii.

În întreaga perioadă dintre cele două războaie mondiale numai 9 copii au urmat școli medii (îndeosebi școli normale de învățători), din care numai 3 au urmat și instituții de învățămînt superior.

Situația satelor din actuala componență a comunei Borca, aparținînd județului Neamț, a fost similară. În satul Soci nici n-a fost școală înainte de 23 August. La scurtă vreme după eliberare, și anume în 1949, a fost terminat localul clădirii de școală. La Sabasa s-a construit un nou local de școală în 1964, iar școala veche a devenit sediu pentru căminul cultural. În satul Pîrîul Cîrjei s-a construit de asemenea un local de școală în 1956. La Mădei s-a construit în 1967 o școală cu un etaj, dotată cu un laborator, construcția clădirii fiind evaluată la 500 000 lei, vechiul local de școală rămînînd pentru grădinița de copii și căminul cultural. În prezent se află în fază de proiect și construcția unui local de școală în satul Pîrîul Pintei.

Numărul copiilor care absolvesc școala generală crește an de an nu numai prin sporul natural al populației, dar mai cu seamă datorită noilor condiții create în România socialistă și preocupării constante pentru școlarizarea la timp a tuturor copiilor. La școala din Mădei, de exemplu, în 1935-1936 erau 70 copii la clasele I—IV, în timp ce în acest an școlar sînt 120, adică aproape dublu, la care se adaugă cei 152 de elevi la clasele V—VIII. Corespunzător cu aceasta, a crescut și numărul posturilor de la 3 la 10. În Pîrîul Cîrjei, în aceeași perioadă, numărul școlarilor a crescut de la 70 la 99. În Sabasa sînt în prezent 190 școlari. La Soci, unde n-a fost școală înainte de 23 August 1944, au învățat în anul școlar 1968-1969 un număr de 80 de elevi.

În anii de după Eliberare, truditorii de altădată de pe moșiile Domeniului Coroanei, pălmașii care odinioară erau supuși unei duble robii, materială și spirituală, au pășit pe căile luminii și prosperității mereu crescînde, datorită grijii partidului și guvernului nostru.

La 15 septembrie 1955 s-a înființat în satul Borca un liceu de cultură generală. Înființarea liceului în acest sat de pe valea Bistriței, situat spre periferia nordică a județului Neamț, la aproximativ 80 km depărtare de Piatra-Neamț (capitala județului) este de la sine grăitoare pentru grija deosebită cu care este înconjurat învățămîntul din România socialistă.

Înființarea liceului din satul Borca a permis ca numărul elevilor de aici să crească de la 342 în 1943—1944, la 406 în 1960—1961, la 511 în 1962—1963, la 623 în 1965-1966, la 699 în 1968-1969.

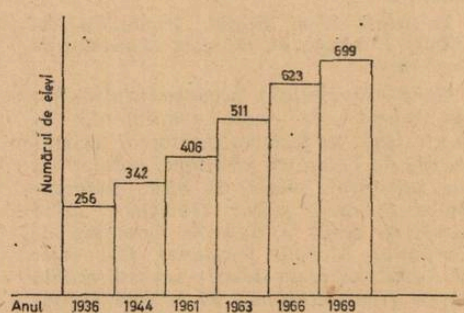


Fig. 1. Graficul creșterii numărului de elevi în satul Borca.

Creșterea numărului de elevi reprezintă desigur un aspect esențial al fenomenului de dezvoltare a învățămîntului. Nu trebuie să neglijăm însă alte aspecte, la fel de esențiale și gră-

itoare, mai ales dacă le privim prin prisma comparației cu trecutul.

O cifră statistică de o mare valoare orientativă, îndeosebi în direcția randamentului muncii didactice desfășurate, este aceea a procentului de reușiți la examenul de bacalaureat. Pînă în prezent, la acest capitol, liceul din satul Borca a înregistrat următoarele procente: anul 1956 — 97%; 1957 — 74%; 1959 — 89%; 1960 — 100%; 1961 — 96%; 1962 — 100%; 1963 — 85%; 1964 — 78%; 1965 — 94%; 1966 — 83%; 1967 — 84%. Cine cunoaște procentele obținute de obicei la examenul de bacalaureat trebuie să recunoască imediat că liceul din satul Borca se prezintă foarte bine în această privință, situîndu-se înaintea multor licee din centre urbane cu tradiție mult mai veche. Aceste rezultate meritorii reflectă, pe de o parte, strădania neobosită a cadrelor didactice, dragostea lor pentru cariera aleasă și, pe de altă parte, dragostea pentru învățătură a elevilor și conștientizarea atitudinii lor pline de devotament față de școală și față de societatea noastră socialistă.

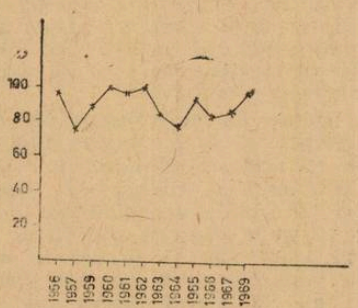


Fig. 2. Graficul procentelor de reușiți la examenul de bacalaureat la liceul din Borca.

Un alt indicativ statistic care merită să fie reținut în legătură cu orice liceu este acela al procentului de reușiți în învățămîntul superior. Din totalul general al bacalaureaților liceului din Borca, aproximativ 74% au reușit la examenele de admitere ale diferitelor facultăți ale institutelor de învățămînt superior și ale universităților din țară. Cifra statistică este de-a dreptul lăudabilă! Restul absolvenților au urmat diferite școli postliceale.

Liceul din satul Borca a venit în ajutorul tuturor locuitorilor de pe o importantă parte din valea Bistriței, între Ceahlău (coada lacului Bicaz construit în anii puterii populare) și pînă la Crucea, localitate situată la aproximativ 30 km nord de Broșteni. (Crucea și Broșteni aparțin de alt județ și anume de Suceava). În principal, deci, liceul din Borca răspunde nevoilor de culturalizare liceală, deschizînd totodată perspectivele calificării superioare pentru o parte importantă a elevilor din județul Neamț. Sporadic, se semnalează însă și elevi din toate județele limitrofe.

Covîrșitoarea majoritate a absolvenților liceului din satul Borca au luat pînă în prezent drumul calificării superioare în diversele domenii. Așa se face că cei deveniți profesori se numără cu zecile, inginerii de asemenea, iar un număr important dintre foștii elevi ai acestui liceu sînt medici, economiști, ofițeri etc.

Semnificativ este și faptul că în scurta perioadă care s-a scurs de la prima promoție de absolvenți ai acestui liceu, adică din 1956, un număr de 6 foști elevi ai liceului din satul Borca au devenit cadre didactice ale învățămîntului superior din diferite centre universitare ale țării. Socotind perioada studenției, rezultă că în 8 ani foști elevi ai liceului din satul Borca au putut deveni nu numai asistenți și lectori, dar și conferențiari universitari în cele mai diferite specialități, ceea ce denotă desigur nu numai aptitudini deosebite, dar și o temeinică pregătire în perioada liceală.

Sînt și absolvenți care, pentru meritele lor, au fost trimiși să facă studii superioare în alte țări, ca U.R.S.S. și R.D.G., în calitate de bursieri ai Republicii Socialiste România. Printre absolvenții acestui liceu sătesc, absolvenți care în anul universitar recent expirat au fost studenți, sînt trei care au avut cea mai mare bursă acordată pentru studenți în statul nostru. Toți trei sînt studenți la politehnică, unul la București și doi la Iași.

Ar mai putea fi citate și alte amănunte care grăiesc de la sine despre

înalta valoare competitivă pe care o reprezintă liceul rural la care ne-am referit anterior. Toate faptele conduc la concluzia că liceul din Borca s-a ridicat la înălțimea exigențelor societății noastre socialiste.

•

Înființarea liceului din Borca a constituit un punct de salt calitativ în istoria vieții spirituale a sătenilor. Familii numeroase, ca aceea a lui Gh. Bondar de exemplu, care numără unsprezece copii, au posibilitatea de a-și trimite copiii nu numai la școala generală și la liceu, dar și la studii superioare ; unul dintre ei este în prezent profesor de matematică la liceul din satul său natal. Din cei patru copii ai lui Gheorghe Andronic din satul Sabasa unul a terminat recent Facultatea de matematică, al doilea este student la Institutul politehnic — Facultatea de electronică, anul III — a treia este o fată care a terminat cu bune rezultate liceul din Borca în acest an și va merge și ea la facultate, iar al patrulea, cel mai mic, are deschise aceleași perspective.

Ne-am referit doar la cîteva exemple concrete pentru a reliefa ideea că toți țăranii din comuna Borca și din toate comunele învecinate au posibilitatea efectivă de a-și îndrepta copiii spre asaltul cetății de lumină a științei și culturii.

Internatul liceului, frumos, spațios și foarte bine gospodărit, oferă minunate condiții de cazare și de hrană tuturor liceenilor originari din alte comune. Atrage atenția în mod deosebit grija cu care toți elevii sînt înconjurați de către cadrele didactice, în frunte cu directorul. Pe culoarele liceului poți vedea tablouri cu seriile de absolvenți, începînd cu prima din 1956, alături de cei care i-au învățat și educat. Profesorii și îndeosebi diriginții îți pot relata despre fiecare fost elev ce facultate a absolvit sau urmează, sau spre ce școală postliceală s-a îndreptat în vederea unei calificări superioare. Rare sînt cazurile cînd diriginții și directorul unui liceu se interesează cu perseverență și în mod sistematic de foștii lor elevi pînă cînd aceștia termină facultatea sau o școală postliceală. Pentru cei din Borca însă, acesta este un fapt curent, înscris pe firul unei lăudabile tradiții. Directorul școlii și unii diriginți se deplasează adesea în centrele universitare unde studiază foștii lor elevi, interesîndu-se de situația examenelor, de conduită, cu dragostea unor adevărați părinți. Rezultatul este că se întărește tot mai mult sudura sufletească între foștii elevi de liceu și foștii lor profesori, iar știrile aduse umplu de bucurie și inimile sătenilor din Borca. A devenit o frumoasă tradiție informarea conducerii liceului, prin scris, de către foștii elevi, despre orice succes mai de seamă realizat în perioada studenției și chiar după integrarea lor într-o profesiune. Astfel, de exemplu, o fostă elevă a trimis salutări din timpul unei călătorii prin alte țări, pe ruta căreia figurau, între alte orașe, Bruxelles și Paris. Tovarășul director Alexandru Țăranu ne povestea, cu inima plină de bucurie, despre Constantin Cojocaru, plutaș într-o vreme, care a absolvit liceul din Borca și care trimisese de curînd știrea că a devenit asistent universitar. Nu-i vorba de exemple izolate, ci de o tradiție.

Fața satului s-a schimbat an de an, mereu înspre mai bine și mai frumos. Rețeaua electrificării se împînzește tot mai bogată în Borca și în satele învecinate. Case mari, luminoase, confortabile, construite și întreținute cu un evident gust estetic, grăiesc de asemenea despre belșugul adus în anii eliberării pentru cei care odinioară trudeau din greu pe moșiile Domeniului Coroanei.

În sfertul de veac înscris pe răboj istoriei de la 23 August 1944, lumina culturii s-a răspîndit în unde tot mai largi pe meleagurile satului Borca. În afară de biblioteca școlii, care în acest răstimp și-a sporit numărul volumelor de la 250 la peste 6 000, mai sînt și cele aproape 9 000 de cărți ale bibliotecii sătești, pe care țăranii le solicită într-un număr mereu crescînd.

În anul 1956, o dată cu inaugurarea seriilor de absolvenți ai liceului din Borca, s-a construit în acest sat un frumos și spațios local pentru căminul cultural, cu mai multe săli, dintre care una este rezervată bibliotecii, iar alta spectacolelor. În fiecare an vin aici formații ale diferitelor instituții culturale cu artiști profesioniști, cum ar fi Teatrul Tineretului din Piatra-Neamț, Teatrul de stat din Bacău, Teatrul de Operetă din Galați, Filarmonica din Iași etc. și de fiecare dată sala este arhiplină, de

săteni; amănuntul este cît se poate de grăitor pentru reliefarea creşterii sensibilităţii lor faţă de cele mai diferite valori artistice.

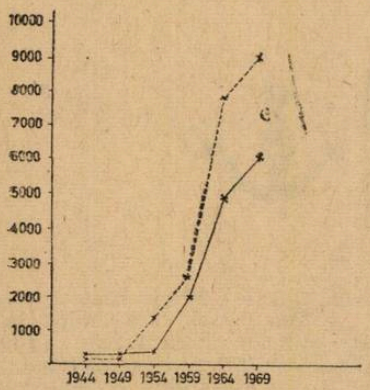


Fig. 3. Graficul creşterii (în valori absolute) a numărului de cărţi din biblioteca şcolară (linia continuă) şi graficul bibliotecii săteşti din Borca (linie punctată).

Dar sătenii din Borca nu se caracterizează pe plan estetic numai prin coordonata receptivităţii pentru frumos, ci şi prin aceea a creativităţii, fiind ei înşişi artişti amatori cu bogate manifestări în cele mai variate direcţii. Astfel, de exemplu, corul înfiripat în anul 1949 cu 25 persoane, a crescut pînă la 120 în anul 1966, luînd cu regularitate premii şi diplome la diferite concursuri. De acest cor s-a ocupat cu dragoste şi entuziasm profesorul de fizică Alexandru Ţăranu, timp de aproape două decenii (pînă cînd i s-a încredinţat sarcina de director al liceului).

Nu lipsesc în sat nici dansatorii, soliştii de muzică vocală şi instrumentală, talentaţi recitatori, povestitori, interpreţi în domeniul artei dramatice etc. Aparatele de radio şi televizoarele nu mai constituie de mult o noutate în Borca, numărul lor fiind în creştere de la an la an.

În anii puterii populare, aici, ca şi în toate satele ţării, toţi factorii acţionează în mod convergent în direcţia culturalizării şi rezultatul este noul profil spiritual al ţăranului nostru. Despre acest lucru ne-a vorbit tov. Vasile Codrescu, învăţător pensionar, fost director adjunct al liceului, care îşi aminteşte cît de grea era viaţa satului Borca înainte de eliberare, cînd asuprirea materială era dublată de întunericul neştiinţei de carte.

Toate acestea arată în mod elocvent că liceul din Borca reprezintă nu numai un mijloc accesibil de instruire şi de educare a tinerelor generaţii, ci şi un factor dinamizator pe linia făuririi noului profil spiritual al sătenilor. Liceul din satul Borca nu este o noţiune singulară pentru învăţămîntul din România socialistă. Mai sînt şi alte licee săteşti înfiinţate în anii de după eliberare şi care desfăşoară de asemenea o fructuoasă activitate instructiv-educativă.

Din prezentarea succintă a traiectoriei dezvoltării învăţămîntului din Borca, începînd cu ceea ce am putea numi în mod figurativ preistoria sa, se reliefează cu pregnanţă mai multe concluzii dintre care vom reţine două, ca avînd un caracter general.

Este vorba în primul rînd de ritmul impetuos al dezvoltării învăţămîntului în România socialistă, ritm fără precedent istoric, ca urmare a grijii deosebite a înţeleptului nostru partid, iniţiatorul şi conducătorul infailibil al revoluţiei noastre culturale. În sfertul de veac care s-a scurs de la eliberare, lumina ştiinţei şi a culturii a izbucnit pînă în cele mai îndepărtate cătune, descătuşînd şi declanşînd energia creatoare a tuturor fiilor poporului român, pentru care s-au deschis larg porţile tuturor şcolilor, de toate profilurile şi de toate gradele.

A doua concluzie generală priveşte cercetarea ştiinţifică în domeniul pedagogiei. Succesele obţinute de liceele săteşti, cum este cel din Borca, cu cadre didactice entuziaste, bine pregătite, dar care nu întotdeauna au şi o suficientă practică didactică liceală, ne arată că ar fi utilă o studiere mai amănunţită a experienţei lor fructuoase, în scopul identificării unora dintre legităţile multiple care guvernează fenomenul pedagogic.

În încheiere, considerăm că elaborarea unei monografii a învăţămîntului din comuna Borca ar prezenta interes nu numai pentru istoria învăţămîntului nostru, dar şi pentru cercetarea ştiinţifică psiho-pedagogică, fundamentală şi aplicativă.

Orizonturile literaturii noastre pedagogice

Fără a fi tributari concepţiei unor specialişti care din pasiune îşi consideră propria lor disciplină ca pe cea mai importantă dintre toate, trebuie să admitem că atîta vreme cît învăţămîntul va avea ca obiect şi subiect *copilul* pedagogia şi psihologia vor fi necesare tuturor educatorilor, indiferent de care porţiune din instrucţia acestuia se va ocupa fiecare. Cu atît mai mult cu cît, accentul căzînd pe latura formativă, de *educaţia* copilului răspund integral şi solidar toţi profesorii, parcelarea pe felii nemaifiind din acest unghi de vedere posibilă.

Spre a nu fi acuzaţi totuşi de pledoarie *pro domo*, am adăuga cu sinceritate şi simţ obiectiv că nu avem în vedere pedagogia pe care izbutesc s-o facă azi specialiştii, cu instrumentele şi mijloacele de care dispun — prin pregătirea şi experienţa lor, fatal circumscrise unei perioade chiar dacă deosebit de fertile, totuşi reduse în timp, ci pedagogia aşa cum ar putea să fie în raport cu conditiile de dezvoltare de care ea beneficiază. Pedagogia, aşa cum ar trebui să fie, căutată şi asimilată de fiecare profesor, ca intelectual format, care dispune de atîtea jaloane de informare, care beneficiază de raporturi directe şi multilaterale cu copii de diferite vîrste, care, stăpînind la zi propria disciplină, devine creator doar în măsura în care izbuteşte s-o prelucreze didactic, făcîndu-i pe copii să şi-o apropie.

Literatura didactică minimală

Profesorii de diferite specialităţi pot să plece azi de la un minimum de informaţie pedagogică şi psihologică — valoros, util şi eficace, inegal altmiteri — dar care, fără îndoială, le poate stimula preocupările proprii, sondarea adîncimilor educative ale propriei lor discipline cu mijloacele pedagogice.

Aşadar, prin ce lucrări pedagogice anume sînt sprijinite căutările dascălilor noştri? Care sînt tendinţele pe care această literatură le manifestă în ultimii ani?

Este oarecum paradoxal că în vreme ce planul de învăţămînt dedicat pregătirii cadrelor didactice pentru vîrsta preşcolară şi şcolară este saturat oarecum de discipline pedagogice şi psihologice, pe măsură ce înaintăm pe scara sistemului de pregătire de la profesori pentru clasele V—VIII, către cei pentru IX—XII şi în fine pentru învăţămîntul superior, disciplinele de acest profil se rarefiază. Pot fi găsite desigur explicaţii, în genere aduse abundent în discuţie. Dincolo însă de necesitatea obiectivă de a-l face apt din punct de vedere pedagogic în mai mare măsură pe *dascăl* să lucreze cu vîrstele mici — cum se ştie mai dificile din punctul de vedere al instrucţiei şi educaţiei — se găseşte însă situaţia oarecum rămasă în urmă a didacticii şi pedagogiei vîrstelor mai mari în raport cu cea dintîi. Faptul se datorează însăşi vechimii cu mult mai mari a învăţămîntului elementar faţă de cel gimnazial şi liceal. Probă că lucrurile stau astfel : didactica şi pedagogia preşcolară, judecată după necesităţile vîrstei, ar putea să fie cel puţin la fel de evoluată ca cea a învăţămîntului elementar şi, totuşi, dată fiind vechimea ei mai redusă, continuă să se constituie sub ochii noştri.

Așa stînd lucrurile, manualele de pedagogie aplicate diverselor vîrste se întemeiază toate în ultimă instanță pe principiile, metodele și procedeele didacticii clasice, didactică prin excelență a vîrstei școlare mici.

Profesorului, cu atît mai mult cu cît nu a primit o pregătire pedagogică și psihologică suficientă, îi stau la dispoziție în primul rînd un set complet de manuale de psihologie și pedagogie — în funcție de vîrsta copiilor cu care lucrează. Lectură utilă fără îndoială, dar cu totul insuficientă. Pasul următor este făcut de mulți începători către metodicile disciplinelor pe care le predau. Aproape nu există disciplină (în grădiniță și școala generală) pentru care să nu se fi elaborat o asemenea lucrare. Nu este cazul să abordăm aci obiecțiile îndreptățite ce li s-au adus. Consemnăm doar că ele reprezintă o etapă — depășită azi, dar utilă la vremea ei — în elaborarea de lucrări pentru profesori. Democratizarea efectivă a învățămîntului nostru, generalizarea primilor 8 ani de școală au atras după sine o cerere enormă de cadre didactice, în a căror selecționare și pregătire nu a mai fost posibilă exigența calitativă maximă. Prinși în vîrtejul practicii însă, cei mai mulți dintre proaspeții absolvenți au resimțit acut nevoia de a se pregăti prin studierea unei asemenea literaturi metodice. A fost deci un fel de prim ajutor. Si ca atare trebuie înțeles și de cei cărora le-a fost adresat și de cei chemați să judece și să aprecieze postum faptul.

S-au elaborat și continuă să apară încă nenumărate culegeri de exerciții și probleme pentru matematică mai ales, cu toate ramurile ei, pentru chimie, fizică, gramatică, atlase și hărți, crestomații și antologii de texte pentru limba și literatura română, istorie, geografie etc. Din categoria acestor lucrări aferente manualelor, de natură să sprijine munca independentă a elevilor, merită menționate în mod special textele ușoare în diverse limbi moderne, care deși au apărut în tiraje mari s-au epuizat rapid, ceea ce dovedește că ponderea acordată în planul actual de învățămînt limbilor străine și mai ales concepția care guvernează predarea lor au fost îmbrățișate larg de elevi, de opinia noastră publică.

Oricît de multe asemenea lucrări ajutătoare s-au editat pînă acum, genul este atît de direct altoit pe necesități, încît nu rareori sînt solicitate deopotrivă chiar lucrări mai slabe. Aceasta obligă de fapt cu atît mai mult pe realizatori. În genere, în concepția și structura culegerilor s-ar putea infiltra cu folos mai multe elemente de natură să contribuie la dezvoltarea creativității, a gîndirii originale, proprii, a copiilor, ceea ce ar atrage după sine și anularea uniformității de structură și prezentare a celor mai multe dintre ele.

Din categoria acestor lucrări auxiliare, de neînlocuit într-un sistem de învățămînt modern, ni se par a fi cu totul insuficiente textele literare clasice și contemporane românești pe care programa le prevede. Nu e vorba numai de insuficiențele colecției „Biblioteca școlarului". Intră aici în discuție antologiile literare pe cicluri de clase (eșuate nu atît din lipsa de izbîndă a unor formule încercate, cît mai ales prin absența oricărei colaborări între scriitori și pedagogi) și seriile de texte clasice ale literaturii noastre adaptate pentru diverse vîrste. Ciudat este că în vreme ce pentru învățarea limbilor străine editățm opere ale literaturilor străine prelucrate pentru copii în sensul accesibilizării lor, literaturii noastre nu-i facem un asemenea serviciu. Avem desigur în vedere adaptările făcute cu știință și măiestrie pedagogică și nu vulgarizările. (În seria „Textes en français facile", tipărită de Hachette, intră pînă și romane ca *Mizerabilii* de Victor Hugo, în broșuri de 70—80 de pagini, adaptate în sensul vehiculării a numai 800—1 000 de cuvinte dintre cele mai uzuale, cuvintelor mai grele dîndu-li-se explicații în subsolul paginii. Fiecare broșură conține : rezumatul broșurilor precedente, vocabularul nou, datele istorice reale pe canavaua cărora se desfășoară evenimentele evocate de roman — fiecare din aceste părți avînd maximum o pagină — textul propriuzis, iar în final întrebări pe capitole și exerciții, concepute unul mai ingenios decît altul. Ne temem că răul pe care l-ar aduce inițierea unei asemenea adaptări a literaturii noastre prin rămînerea unor copii la nivelul acestor „surogate" dar în realitate ignorăm că celor mai mulți dintre ei le-am înlesni contactul cu literatura mare de la cea mai fragedă vîrstă și le-am trezi pasiunea și gustul căutării textului clasic integral la vîrsta cînd le va fi accesibil.

Literatura pedagogică propriu-zisă.

Pentru că nu din utilitarism am început să discutăm problema, luînd

ca punct de referință necesitățile cadrelor didactice, vom păstra în continuare criteriul, analizînd ceea ce este semnificativ tot în ordinea crescîndă a grupelor de vîrstă.

Pentru cadrele din **învățămîntul preșcolar** au apărut nenumărate lucrări în ultimele decenii. Programe și metodici extrem de detaliate, lucrări despre regimul de viață din grădiniță, despre educația estetică și morală a preșcolarului, despre particularitățile de vîrstă și individuale etc. O mențiune specială merită *Cartea educatoarei*, mult solicitată chiar peste hotare, ale cărei două ediții au reușit să acopere necesarul pe plan intern.

Sînt în acest sector de creație cadre pasionate care s-au devotat problemelor preșcolare și au reușit să pună la dispoziția educatoarelor lucrări didactice și pedagogice pentru toate activitățile obligatorii și la alegere. Ceea ce s-ar putea reproșa acestei literaturi este totuși intenția ei ușor intelectualizantă față de copii, pe de o parte, și prea limitativă pentru inițiativa, contribuția și creativitatea educatoarelor, pe de altă parte. Toate detaliile activităților sînt statuate precis, cu o motivare firește, dar dacă avem în vedere că acum se consumă copilăria în adevăratul ei înțeles, totul ni se înfățișează ca prea rigid, prea uscat. Poate din acest motiv în numai doi ani (ultimii) a fost nevoie să se editeze cinci lucrări despre joc și activități distractive. Ca o compensare. Și încă este prea puțin : mai sînt necesare culegeri de jocuri și cîntece, de poezii și povestiri, de materiale audio-vizuale de același profil.

Celor ce lucrează cu copii de **vîrstă școlară mică** li se adresează numeroase titluri apărute în ultima vreme. Pentru că la aceste clase s-a organizat experimentul binecunoscut de predare cu profesori, era normal să apară lucrări care să expună datele și concluziile în această privință. Este în nota vremurilor pe care le trăim nu numai să se organizeze un experiment la o asemenea scară, dar și să se dea posibilitatea confruntării creatoare a unor puncte de vedere diferite. Nu numai în presă, ci și prin cărțile tipărite : *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV* (sub red. conf. univ. Traian Pop) — pledează pentru aplicarea integrală a sistemului abia de la clasa a III-a, în timp ce *modernizarea învățămîntului la clasele I—IV* (sub redacția prof. univ. Stanciu Stoian și conf. univ. P. Popescu-Neveanu) — pentru introducerea necondiționată a predării pe obiecte de la clasa I.

Tot pentru clasele mici au apărut, după părerea noastră, și cele mai bune metodici. Și chiar dacă în curînd vom generaliza începerea învățămîntului de la 6 ani este bine să nu uităm că atîta vreme cît s-a început de la 7 ani se recupera întîrzierea relativă a școlarizării prin învățarea scris-cititului și a socotitului într-o perioadă extrem de scurtă (3 luni). Și acest fapt nu se repercuta în linii mari asupra copiilor și pentru că metodicile corespunzătoare erau minuțios fundamentate pedagogic.

S-au scris lucrări pedagogice axate pe trecerea de la grădiniță la școală, privitoare la predarea desenului în aceste clase, la munca simultană, diverse studii în culegeri de didactică despre rezolvarea problemelor de aritmetică de către școlarul mic, despre posibilitățile de aplicare a instruirii programate la aceste clase, despre diferite modalități și sisteme de scriere. Cum se vede, lucrări mai ales de didactică. Au început să apară însă și lucrări al căror accent cade pe aspectele formative, ca de exemplu *General și particular în gîndirea copiilor* al cărei aparat experimental a fost aplicat mai ales pe vîrstele preșcolară și școlară mică.

Lipsesc încă pentru aceste clase culegerile de probleme și exerciții, de cîntece și jocuri, de texte literare. Și mai ales lucrările pe teme educative, studiile de sociologia grupelor mici și a colectivelor, despre disciplină, dragostea față de muncă și formarea deprinderilor corespunzătoare, despre dezvoltarea gîndirii critice și a capacității de muncă independentă a școlarului mic, despre inter-raporturile familie-școală-organizația de pionieri etc.

Cu privire la **preadolescență și adolescență**, cu toate problemele lor educative, școlare și extrașcolare, după cîteva traduceri în genere citabile, s-au semnalat studii originale cu aspect de monografie psiho-pedagogică a vîrstei (Șt. Zissulescu) și apoi nenumărate lucrări axate pe probleme și aspecte didactice și educative ale acestei perioade de vîrstă : o serie de studii de didactică și instruire programatică de factură experimentală pentru majoritatea obiectelor de învățămînt, lucrări despre adaptarea copilului la specificul clasei a V-a în sistemul tra-

diţional de predare, despre variate aspecte ale muncii dirigintelui (deşi s-au scris cîteva cărţi, cerinţele rămîn aci parcă mai mari ca în oricare alt sector), despre relaţia familie-şcoală, despre colectivul didactic şi colectivul de elevi, despre legarea predării diferitelor obiecte de învăţămînt de viaţă, de practică, despre concepţia modernă de structurare a logicii didactice în conformitate cu logica ştiinţei corespunzătoare, despre latenţele educative ale diferitelor obiecte de învăţămînt (crochiuri şi studii, lucrări fundamentale încă nu), în fine, în ultima vreme, despre orientarea şcolară şi profesională, despre insuccesele şcolare şi modalităţile de combatere a lor de către profesori şi părinţi, despre rolul comparaţiei în dezovltarea gîndirii copiilor şi tehnica folosirii ei în predarea diferitelor obiecte de învăţămînt etc. Multe din subiecte fiind abordate prin optica orientării formative a învăţămîntului nostru conţin desigur elemente de continuitate în cercetări şi concluzii de la clasele mari ale şcolii generale la cele de liceu

Studiile şi experimentele de instruire programată s-au făcut mai ales în clasele şcolii generale, cele de orientare profesională, de asemenea. În mod special pentru clasele de liceu, literatura de profil didactic este mai puţin abundentă, deşi nu mai puţin necesară, în schimb cea educativă se vrea mai elevată. Din categoria celei dintîi menţionăm cercetările de didactică a limbilor străine, cele privitoare la predarea unor discipline filozofice (despre formarea unor noţiuni de filozofie la elevii din liceu prin folosirea în mai mare măsură a căii inductive în predare) etc.

Tot pentru profesorii care lucrează cu preadolescenţi şi adolescenţi s-au elaborat lucrări utile, cel puţin la vremea lor, despre lectura elevilor, despre însuşirea terminologiei ştiinţifice, despre procedeele diversificate adecvat de verificare orală a cunoştinţelor, despre educaţia estetică şi morală (în mai mică măsură), foarte mult (dar nu şi excelent calitativ) despre educaţia fizică a copiilor şi tineretului etc. Cercurile de elevi, taberele şi coloniile, activităţile educative practicate în cadrul lor, jocurile şi activităţile distractive, tradiţiile şcolare, ar trebui să ocupe un loc mai substanţial în preocupările pedagogilor. Despre excursia şcolară s-a scris deja, dar epuizarea tuturor aspectelor educativ-pedagogice pe care aceasta le implică nu a avut, firește, loc.

Elevilor ceva mai mari li s-au dedicat broşuri despre organizarea studiului individual, despre tehnica învăţării, despre prevenirea uitării cunoştinţelor esenţiale, precum şi un îndreptar de comportare civilizată. Cu receptivitatea vîrstei, le-au primit excelent dacă vom judeca după corespondenţa pe care au adresat-o redacţiei de specialitate. Ei înşişi au solicitat să se scrie în continuare, special pentru ei, despre modalităţi de petrecere a timpului liber, despre selectarea cu cît mai mult folos a spectacolelor teatrale şi cinematografice şi a distracţiilor, a emisiunilor de televiziune şi foarte mulţi au solicitat să fie ajutaţi să-şi organizeze optim pregătirea, cuprinderea materiei pentru examenele finale sau de admitere în licee, şcoli tehnice şi facultăţi.

Trecînd la treapta următoare de învăţămînt, lucrări de pedagogie a învăţămîntului superior au apărut mult prea puţine (o culegere de comunicări ale Institutului de ştiinţe pedagogice şi despre studiul individual al studentului — la Cluj). De ani de zile se află cîteva în pregătire, dar autorii, dînd primat preocupărilor pedagogice care îmbrăţişează treptele anterioare de învăţămînt, neglijează finisarea lor. Mai ales pentru studenţii din anul I ar fi deosebit de binevenite lucrări despre metodele şi tehnica de desfăşurare a învăţămîntului — complet diferită de cea cu care au fost obişnuiţi în formele de învăţămînt precedente — despre examene şi pregătirea acestora, despre tehnici de muncă intelectuală mai avansate, despre psihologia raporturilor de grup, de colectiv, despre pregătirea lor pentru viaţă etc.; în fine, pentru cadrele didactice universitare, dintre numeroasele subiecte rămase neabordate, cele educative ar trebui să constituie numaidecît o preocupare.

Firește, lucrările de profil pedagogic adresate direct profesorilor de o specialitate dată, interesează şi ele pe **specialistul pedagog**. Acestuia însă îi este necesară o literatură de nivel corespunzător, în stare să-l ţină la curent sub raport informativ cu tot ce e nou în specialitate pe plan mondial, dar să-l înarmeze pentru ca el însuşi să contribuie la dezvoltarea, la progresul disciplinei. În acest sens s-au tipărit în ultima vreme atît lu-

crări originale cît și traduceri ale unor titluri de prestigiu în legătură cu tehnica și metodele moderne de cercetare (*Metode matematice și cibernetice în pedagogie* — de L. B. Itelson, *Despre obiectul și metodele de cercetare ale didacticii* — de Zahkov, *Studii de didactică modernă*, *Studii și cercetări de pedagogie cibernetică și instruire programată*, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului* — sub direcția lui R. Lefranc, *Metode și tehnici matematice în pedagogie* etc., iar sub tipar se află Milton Smith — S.U.A. — *Statistică pentru psihologie și educație*). Desigur și acestea sînt în cea mai mare parte accesibile cadrelor didactice, prin modalitatea tratării subiectelor alese. Idealul este ca orice lucrare psihopedagogică să poată fi studiată cu folos de orice profesor. Este și cazul lucrărilor de docimologie apărute la noi : *Principii de docimologie* a prof. V. Pavelcu și *Metodologia examinării și notării elevilor* elaborată de un colectiv condus de dr. D. Muster. Răspunzînd exigențelor specialistului în problemă, ele se citesc cu același interes de fiecare intelectual, nu numai din categoria celor ce sînt puși să aprecieze și să noteze cunoștințele altora.

Nu putem trece peste tînărul sector pedagogic al **defectologiei.** Cum se știe, după 1953 au început să se tipărească la noi nu numai manuale speciale pentru diferite categorii de deficiențe (statul nostru alocînd sume enorme în acest scop), dar și o literatură de specialitate adecvată pentru cadrele didactice care lucrează în școlile speciale. Seria de volume *Probleme de defectologie* a ajuns la vol. VII, probînd prin sumarul fiecărui volum existența unui număr însemnat de cercetători formați, pasionați de aceste probleme și familiarizați cu tehnica cercetărilor de acest gen. O carte ca cea a Marianei Roșca, *Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintal și cei normali*, a ajuns la un tiraj de 4-5 ori mai mare decît al celorlalte lucrări de gen, dovedind o dată în plus că un subiect oricît de specios poate găsi audiență la un cerc de cititori destul de mare, dacă autorul știe să-și formuleze interesant problema și să o dezbată și argumenteze științific, dar accesibil, fără folosirea unui limbaj criptic și fără abuz de material experimental insuficient prelucrat. Orice domeniu al științei sau artei, orice domeniu al culturii în și pentru evoluția sa își cercetează propria istorie, elocventă întotdeauna din multe puncte de vedere. Același lucru este valabil și pentru pedagogie, dacă bineînțeles vom considera o **istorie a disciplinei** concepută nu constatativ, ci ca o evoluție a ei în timp, cu adăugare perpetuă de noi elemente consubstanțiale. În această privință s-au conturat în ultimele decenii două tipuri de lucrări : de texte alese ale clasicilor pedagogiei universale, însoțite de un studiu introductiv orientat în direcția valorificării a ceea ce constituie realmente contribuția autorului tratat și lucrări despre istoria învățămîntului și pedagogiei în patria noastră.

Vorbind despre prima categorie, vom menționa în primul rînd, scrierile clasicilor marxism-leninismului despre învățămînt și educație grupate în volume speciale. Deși o interpretare de sinteză a acestor idei făcută de pe poziții teoretice prestigioase nu avem încă, cel puțin aceste texte clasice se află în toate bibliotecile, la îndemîna specialiștilor, a cadrelor didactice, a studenților.

În seria textelor pedagogice alese au fost cuprinși : Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Helvétius, Diderot, Ușinski, Tolstoi, Tagore etc., iar în seria de texte filozofice de la Editura Academiei : T. Morus, Erasmus de Rotterdam, S. Simon — Fourier — Owen, Voltaire etc. (Avem în vedere volumele care au inserat și texte de semnificație pedagogică). Cum se vede, s-au tipărit ori pedagogii cel mai puțin controversați, ori filozofi și scriitori de mînă întîi care au abordat prin tangență, dar nu și la suprafață, subiecte educative. Seria ar putea desigur să continue, numai că cititorii sînt atît de formați în momentul de față încît pot recepta doctrinele clasice nu pe fragmente alese, ci prin cunoașterea operelor de bază în volume de opere alese sau ediții integrale ale lucrărilor pedagogice fundamentale, bineînțeles în ediții critice adecvate.

S-au scris și studii monografice despre reprezentanți ai pedagogiei universale (*volumul aniversar Comenius*, *Clasici ai pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească*, *Di-*

dactica estetic-intuitivă comeniană în România etc.). Dar pedagogia modernă de peste hotare a rămas dintr-un motiv sau altul în afara preocupărilor editoriale. Rămîne merituos că operele principale ale lui A. S. Makarenko au fost tălmăcite în românește sub îngrijirea literară a lui Cezar Petrescu. Dar în rest există încă enorme pete albe, pe care le vom putea acoperi numai cu multă cheltuială de energie și timp.

Seria de lucrări despre istoria școlii și a pedagogiei românești a fost alimentată mai ales în ultimul deceniu cu lucrări deosebit de valoroase. Dintre monografiile pedagogice de mai mari sau mai mici dimensiuni, citâm pe cele despre Gh. Lazăr, Gh. Asachi, I. Creangă, Mihai Eminescu, I. Slavici, C. Dimitrescu-Iași — dintre figurile reprezentative de prim rang și — Ion Pop Retegan și Ion Maiorescu — dintre remarcabilii oameni de școală. Au fost tipărite studii asupra unor școli românești *(Schola latină de la Cotnari, Academia domnească din Iași, Monografii ale Universităților din Iași, Cluj, București)*, asupra presei pedagogice din Transilvania (pînă la 1918) și asupra problematicii pedagogice din presa Principatelor, cam în aceeași perioadă, despre rolul școlii ardelene în culturalizarea maselor românești din Transilvania, despre legea instrucției publice de la 1864, despre societatea pentru învățătura poporului român. Bine reprezentat este momentul 1848 cu aportul său pe plan școlar. (Ideile pedagogice și școlare ale generației de la 1848, învățătorii și revoluția de la 1848 și recenta antologie *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848).* Printre cărțile minuțios documentate, cu contribuții realmente noi se înscriu volumele : *Începuturile învățămîntului tehnic și profesional în Moldova și Țara Românească, Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania* (1774-1805), *Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România* ș.a. Multe din studiile reunite în volumele I-IV *Din istoria pedagogiei românești* fac operă de pionierat în valorificarea multor elemente progresiste ale trecutului școlii și pedagogiei noastre. Acestea cuprind de fapt micromonografii ale unor școli cu vechi tradiții, ale unor personalități (I. E. Rădulescu, E. Poteca, Bolyai Farcaș, S. Bărnuțiu, G. Barițiu, I. Brezoianu, V. Borgovan, P. Pipoș, I. Popescu, St. Velovan, Spiru Haret etc.), ale învățămîntului pe regiuni sau pe ramuri ale sale, cele mai multe bazate pe documente de arhivă inedite.

Genul cu adresa cea mai largă, prin nivelul său, rămîne acela al **colecției pentru părinți.** Broșurile apărute în cadrul acesteia sînt căutate deopotrivă și de profesori și de conducerile de școli și folosite ca instrumente de lucru în activitățile cu părinții. Din păcate, nu fiecare titlu a fost izbutit realizat, astfel ca și lectura în sine să fie plăcută, interesantă, atrăgătoare. Evantaiul tematicii tratate pînă acum este altminteri destul de larg, deși foarte departe încă de tot ce ne trebuie.

Lucrările despre „defecte" ale copilului, rezultate din greșita educație dată în familie și-au găsit cel mai ușor solicitanții : despre încăpățînarea copiilor, despre capriciile lor, despre copii răsfățați, negativismul copiilor, de ce își pierd unii copii sănătoși pofta de mîncare etc. Despre mijloacele educative ale familiei într-un fel sau altul se vorbește în fiecare lucrare, aceasta fiind în primul rînd rațiunea existenței colecției, temelia eficienței ei : să indice problemele, dar să ofere și soluții, sugestii. Cu toate acestea, unele dintre mijloacele educative au constituit subiectul anume al unor broșuri : *Exemplul părinților, Dragoste și exigență, Dreptul la bătaie ? Autoritatea părinților, Recompense și pedepse.* Alte lucrări au fost axate pe preocupări-cheie ale părinților, ca de exemplu : *Este pregătit copilul pentru școală ? Cum ne ajutăm copiii la învățătură, Timpul liber al micului școlar, Ce va deveni copilul meu ?* (despre contribuția familiei la orientarea școlară și profesională a copiilor — subiect abordat sub acest titlu într-o broșură mai recentă a Institutului de științe pedagogice). Altele au tratat felul cum trebuie dezvoltată de către familie dragostea pentru carte, pentru lectură, pentru frumos, cum trebuie organizată o bibliotecă pentru copii, cum poate fi educată voința copilului etc.

Se detașează ca deosebit de oportună la timpul său cartea despre *copilul unic,* în care se combătea cu toate argumentele pedagogice cunoscute de specialiști o „modă" dăună-

toare pentru educatori, înainte de a se fi adus în discuția presei și a tuturor specialiștilor această problemă de importanță pedagogică, sociologică și demografică. Ca un corolar al acesteia, a apărut după cîțiva ani broșura *Ritmuri zilnice*, scrisă de același autor în intenția de a sprijini familiile cu mai mulți copii prin sugestii privitoare la sincronizarea, la armonizarea cît mai potrivită a regimului de viață al tuturor copiilor într-o formulă unică, dar elastică, nerigidă. Mult material de viață, de resortul reporterului inteligent, cuprinde lucrarea *Adolescența — o primejdie?*, invitînd pe părinți la meditație severă asupra caracteristicilor acestei perioade de vîrstă, o dată cu survenirea căreia li se complică atît de mult răspunderile și emoțiile. Pentru împrospătarea repertoriului și a manierei de tratare s-au tradus în ultimii ani și din limba franceză un dicționar al educației în familie și un interesant ciclu de cărți (tălmăcit de altminteri pînă acum și în multe alte limbi) al dr. André Berge, cunoscut scriitor și pedagog, inițiator al „*școlii părinților*" în țara sa, lucrările *Defectele copilului* și *Defectele părinților*.

Nu-ți trebuie prea multă inventivitate și imaginație pentru a găsi nenumărate alte subiecte interesante și mai ales necesare pentru această colecție. Unele, ca de exemplu, despre copiii excepționali, despre cei nervoși, despre cei timizi, despre minciună la copii, se află în faze de lucru redacționale; altele, ca atmosfera din familie în preajma examenelor sau concediul petrecut împreună cu copiii — în fază de elaborare sau de finisare de către autori. Dar despre creșterea și educația copiilor în condițiile în care mama, fiind încadrată în producție, nu se poate în mod exclusiv, ocupa, despre rolul bunicilor sau al unor persoane străine într-un asemenea context, nu este necesar să scriem? Despre jocuri și diferențierea lor pe vîrste și, mai ales, pe sexe, despre organizarea petrecerii timpului liber, despre controlul discret, dar continuu pe care trebuie să-l exercite părinții, despre prietenia dintre băieți și fete la adolescență și poziția părinților față de aceasta, despre ceea ce cer copiii, ceea ce le trebuie și ceea ce le dăm, despre „secretele" păstrate față de ei și consecințele practice ale faptului, despre felul în care știm și trebuie să-i obișnuim cu dificultățile ca să nu le creăm condiții artificiale, despre toate acestea și încă despre multe trebuie încă să se scrie în colecția *Pentru părinți*.

În raza tematicii sumar analizate în cadrul acestui articol intră desigur și literatura cu profil educativ, de învățămînt, tipărită în cadrul celorlalte edituri.

Editura tineretului în primul rînd a publicat de-a lungul anilor, în afara colecției „Biblioteca școlarului", alimentată cu textele literare prevăzute de programe, numeroase lucrări cu profil etic adresate tineretului, cărți pentru pionieri, pentru comandanți, pentru organizațiile de tineret etc.

Dintre lucrările Editurii politice, culegerea „A fi elev" s-a bucurat de o foarte bună apreciere.

În fine, în cadrul Editurii științifice au apărut prețioase lucrări de psihologie (*Drama psihologiei* — a prof. V. Pavelcu, *Psihologia și viața* — a unui colectiv de cercetători sub redacția Al. Roșca, C. Botez, U. Șchiopu, R. Floru, E. Fischbein) — necesare oricărui cadru didactic. Tot aici apare în prezent o colecție de popularizare a C.R.C.S. — continuatoarea unei frumoase tradiții de tipărire în tiraje de masă a unor lucrări pe teme pedagogice-educative.

Desigur, pentru informarea generală și de specialitate a profesorilor apar lucrări beletristice din literatura națională și universală, cărți științifice, ideologice, lucrări de artă, albume, la toate editurile din țară. Este important de reținut că achiziționarea și studierea acestora de către dascăli interesează nu numai pentru satisfacerea propriilor cerințe spirituale, ci și pentru folosirea lor ca instrumente de lucru în procesul didacticii și în munca educativă cu elevii.

Tendințe, perspective

Am analizat sumar tematica literaturii pedagogice, bineînțeles prin ceea ce are ea semnificativ și citabil, ca să putem extrage cîteva concluzii de ordin general cu privire la tendințele pozitive, perene, care se manifestă în cadrul ei.

Faptul cel mai îmbucurător este că latura informativ-documentară a lucrărilor s-a îmbunătățit vădit, s-a diversificat, contribuind la aerarea viziunii autorilor, la nuanțarea modalităților pînă nu demult monocorde de tratare, la ridicarea prestanței lor științifice. Comentarea personală a bibliografiei problemei, raportarea unor opinii proprii la parametri siguri, de autoritate, îi dă și cititorului o altă perspectivă, obligîndu-l la opțiunea gîndită, demonstrată, și nu servită ca atare, drept bună. În genere, se poate aprecia că drumul progresiv al literaturii pedagogice stă sub semnul trecerii vădite de la scriitura de tip normativ către lucrarea științifică propriu-zisă, compusă de regulă (cel puțin în momentul actual) pe structura : o parte de informare-sinteză, în care se prezintă teorii, cercetări, opinii, soluții în problemă din literatura de specialitate mondială și națională, și o parte de cercetare (cu obișnuitul tripticipoteză, metode de cercetare, experimentul propriu-zis) sau de contribuție proprie și apoi concluziile de factură teoretică sau practic-aplicativă. Trebuie spus că deși sînt necesare anumite verigi de sumar, nu întotdeauna conformarea la aceleași canoane este în serviciul plăcutei lecturi. Poate și din acest motiv lucrările valoroase oricum, dar scrise în manieră eseistică, după o formulă de sumar mai puțin ortodoxă, au constituit o lectură căutată și prețuită (*Drama psihologiei* a prof. univ. Vasile Pavelcu în primul rînd).

Se afirmă cu pregnanță în lucrările de literatură pedagogică o linie rodnică de căutări lipsite de sterilitate, o linie de contribuții pe care ar fi dăunător să încercăm a le măsura cu unități de măsură gigant, toate legate strîns de studiul și problemele școlii noastre.

Poate încă în insuficientă măsură se face remarcată o concepție cu adevărat didactică asupra legăturilor reciproce dintre experiența școlii, sistemul de învățămînt și literatura chemată să le servească. Prețuim cu intelectul și afecțiunea noastră toate cuceririle școlii noastre socialiste. Atributele care-i conferă o superioritate vădită sînt prea evidente, ca să nu avem tăria și curajul să supunem unui examen critic oricare din articulațiile sau elementele sale constitutive, să dezvăluim ce anume s-a învechit și, prin cercetare, să ajungem la noi soluții pe care să le supunem dezbaterii, confruntării publice. În această privință s-a cam întîmplat pînă acum fie că ceea ce era statornicit să fie considerat intangibil, fie că dacă se spunea ceva nu se auzea unde trebuie. Să dăm un singur exemplu : În lucrarea *Cultura estetică școlară*, G. Văideanu, demonstra cu un arsenal de mijloace bine alese că educația estetică pe care o făcea școala în condițiile programelor și planurilor de învățămînt existente avea carențe evidente. Se propunea, pentru remediere, o soluție gîndită, la care autorul a ajuns prin experimente și incursiuni adînci de pedagogie comparată : un curs școlar de estetică generală. Efectul însă nu s-a produs. În nici un fel.

Dacă se vor organiza experimentele nu pentru a mai demonstra încă o dată ceea ce există și e cunoscut deja, dacă o lucrare nu va fi un simplu pretext de divagații mai mult sau mai puțin interesante, ci va urmări cu consecvență o reală și temeinică perfecționare a școlii, așadar a pregătirii milioanelor de viitori cetățeni, precum și progresul pedagogiei vom izbuti să edităm și cărți mai interesante, de mai mare valoare practică.

Ca o tendință de asemenea pozitivă se remarcă orientarea către sectoare noi ale pedagogiei : sociologia educației (sub tipar se află *Școala și colectivitatea socială*), pedagogia adulților, pedagogia comparată, filozofia educației. După relativ numeroase studii analitice, monografice, absența lucrărilor fundamentale se resimte și mai acut. Se află cum știm sub tipar două volume de ținută axate pe probleme de bază (*Fundamenta pedagogiae*) și *Pedagogia în perspectivă operațională*, iar în pregătire un *Tratat de pedagogie practică*, un *Tratat de istoria pedagogiei românești*, altul în trei volume de *Istoria învățămîntului românesc*, o *Introducere în pedagogie*. Se manifestă vii preocupări pentru inaugurarea unei serii de dicționare și enciclopedii de specialitate. Dorim să inițiem serii editoriale cu valabilitate lungă : opere fundamentale, integrale — în ediții critice, ediții de documente și izvoare, opere alese ale unor pedagogi clasici și contemporani, inclusiv ale celor

în viață. Pentru stimularea preocupărilor de actualitate, în 1970 se va lansa seria de *Caiete de pedagogie modernă* ale căror prime două numere vor fi : *Clasa I — copii de 6 ani* și *Pedagogia comparată*, în ale căror pagini sperăm să pulseze un freamăt de serioase și noi preocupări, cu colaborarea de autori nu numai români, dar și de peste hotare.

În genere, trebuie abordate formule de cărți ceva mai moderne, sintetice, ușor de manipulat care totodată să fie accesibile unui număr cît mai mare de cititori. Cu cît subiectele vor fi mai riguros delimitate, mai ales în lucrările cu profil de cercetare, aportul personal va putea fi mai vizibil, evitîndu-se repetițiile supărătoare de la o carte la alta.

Cărțile trebuie să reziste timpului. În această privință este semnificativ în sens invers că nici o lucrare tipărită pînă acum nu se susține pentru reeditare. Doar manualele mai pot trece examenul timpului — cu revizie, bineînțeles. Pentru orice cultură — în toate compartimentele ei — este deosebit de necesar să nu se irosească forțele, o temă o dată tratată să poată fi considerată ca atare pentru ani de zile, cercetările urmînd să se îndrepte apoi în alte direcții.

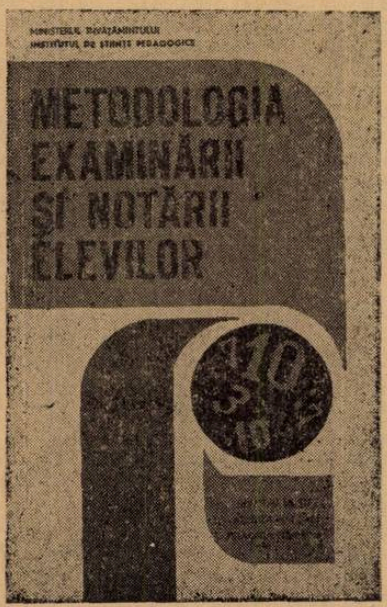
Pentru că învățămîntul, prin diversitatea disciplinelor pe care le conține, include aproape toate domeniile științei și artei, s-ar împrospăta desigur optica didactică și ne-am apropia reciproc concepțiile — adesea divergente în neumărate probleme — dacă s-ar alcătui colective de pedagogi, artiști plastici, scriitori, oameni de știință, nu numai în elaborarea de manuale, dar și de lucrări pedagogice. Fie și experimental. În genere, barierele între discipline și profesii nu mai sînt moderne.

Sînt apoi imperios necesare mult mai multe lucrări „de popularizare". Deși sub raport tematic, pentru părinți, există cea mai mare varietate tematică, insuficiențele cele mai mari tot aici se resimt. Pentru că genul, bineînțeles, se pretează nu numai la o asemenea destinație.

În fine, toate cărțile ar putea schimba accentul de la aspectele ținînd de principii, de metodă, de detaliile metodice și toți factorii exteriori profesorului, asupra personalității acestuia ca figură centrală a învățămîntului. Nu declarativ, ci în fond. Este în nota concepției noastre filozofice, este în conformitate cu ceea ce realitatea însăși demonstrează de ani de zile. De pasiunea și priceperea OMULUI atîrnă tot ceea ce stă sub semnul progresului.

NADIA NICOLESCU

Metodologia examinării și notării elevilor*



Această lucrare de colaborare, originală și extrem de interesantă și utilă, este și o sinteză a celor mai valoroase cercetări și a celor mai autorizate păreri din țara noastră în materie de docimologie, autorii fiind ei înșiși emeriți cercetători ai Institutului de științe pedagogice, cu vechi și permanente preocupări docimologice.

Modestă ca întindere, dar densă în idei juste și fructuoase, această prezentare monografică a metodologiei examinării și notării elevilor, precedată de un admirabil și substanțial *Cuvînt înainte*, arată importanța problemei, zguduie atitudinea rutinată a celor mai multe cadre didactice în această privință, subliniază răspunderea morală și națională chiar a tuturora, atrăgînd atenția asupra caracterului multiplu al notei școlare, ca semnificații și consecințe, recomandă profesorilor și inspectorilor metode de cercetare și de perfecționare a aptitudinii lor de a aprecia și nota just activitatea școlară și randamentul ei la elev, clasă și școală, de cultivare a aptitudinii de critică și autocritică a elevului însuși în privința capacității sale și a altora, de evitare a neîncrederii elevului și a familiei în justețea aprecierii și notării din partea profesorilor, de statornicire a unei colaborări științifice și eficiente a cadrelor didactice atît în aceeași școală cît și în corelație cu alte școli, tinzîndu-se la unitatea notării la nivel republican, pe baza, între altele, și a unei norme docimologice și a unui instructaj docimologic.

Trebuie citită cu toată atenția și cu toată gravitatea conștiinței de educator această lucrare, care dă cadrelor didactice și de control o nouă perspectivă asupra problemei examinării și notării, lăsată uneori la discreția stilului personal al învățătorului și profesorului, stil viciat de subiectivism și arbitrar.

Autorii analizează problema examinării și notării aproape exhaustiv și prezintă metodologia în cauză, clar, competent și convingător. Astfel, se analizează factorii implicați în examinare și notare (programa, profesorul și elevul), funcțiile examinării și ale notei școlare (nota de selecție, ierarhizare, încurajare, emulație etc.), adică nota ca funcție de control, ca funcție educativă, ca funcție socială.

Se analizează posibilitatea stabilirii de norme generale cu valoare de principii, care să evite arbitrariul ecuației personale a examinatorului și să aprecieze just volumul, calitatea și temeinicia cunoștințelor, capacitatea de exprimare și aptitudinile speciale în raport cu vîrsta, clasa și caracterul special al școalei.

Se analizează principialitatea în notare, folosirea scării de notare, perspectiva în notare, ritmicitatea examinărilor, unitatea, consecvența și continuitatea în aplicarea sistemului de notare, tehnica examinării și notării în cele două forme principale (oral și în scris), examenele (de admitere și de bacalaureat), cu arătarea amănunțită a

* *Metodologia examinării și notării elevilor*, coordonator Dumitru Muster, doctor în pedagogie, A. Hasgan, Pelaghia Popescu. Cu un cuvînt înainte de conf. univ. dr. George Văideanu, E.D.P., București, 1969, 132 p.

procedării eficiente în toate cazurile și, în fine, examinarea și aprecierea conduitei elevilor în școală și în societate, nota trebuind să oglindească formarea caracterului comunist.

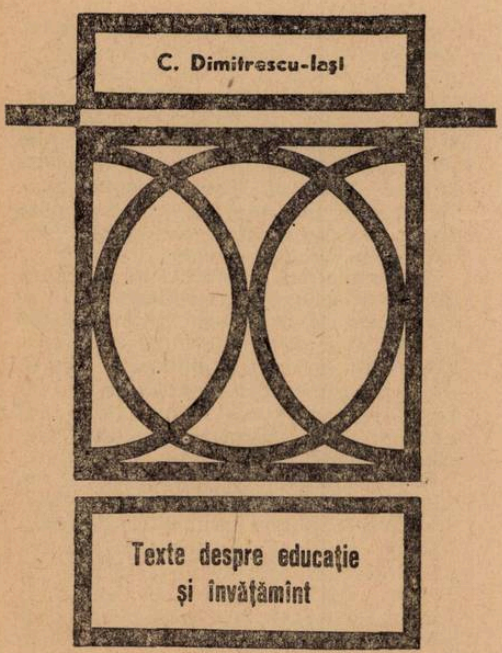
Tehnica notării revine mereu în lucrare, ea fiind obiectivul ei central, și se subliniază necesitatea instructajului docimologic al corpului didactic și de control, se pledează pentru o scară de notare cu definirea treptelor acestei scări, pentru un etalon general, pentru introducerea unei norme republicane de interpretare a notelor, pentru criterii generale referitoare la programa examinării și la scara de notare, pentru introducerea probelor obiective și pentru înlocuirea examinărilor tradiționale cu teste de cunoștințe și de aptitudine, cu grafice.

În fine, se pledează pentru perfecționarea examinatorului în tehnica notării, pentru autocontrolul docimologic, pentru educarea elevilor în aprecierea progresului lor școlar și pentru încadrarea sistemului de notare într-o tehnică amplă de caracterizare a elevilor, pentru integrare socială, operație care face indispensabilă fișa pedagogică.

Și, dacă avem totuși o rezervă de făcut, aceea este că la capitolul în care se recomandă fișa pedagogică au fost ignorate inițiativele meritorii din trecut, concretizate în publicații individuale, sau ale organizațiilor didactice și în fișele pedagogice introduse în școala noastră de cultură generală (învățămînt elementar și mediu) încă din 1927.

Prof. DUMITRU THEODOSIU

C. Dimitrescu - Iași *



„Cine neglijează trecutul nu se poate proiecta în viitor ca o armătură solidă..." considera C. Dimitrescu-Iași în operele sale. *(Probleme de istoria învățămîntului și de pedagogie comparată* — p. XLIII în lucrare).

Cunoașterea operelor, realizărilor îndrăznețe, înnoitoare, ale marilor înaintași ai școlii, puse în slujba poporului, au constituit și constituie și azi un prețios tezaur pentru toți cei chemați să-și aducă contribuția la progresul școlii românești. Lucrările orientate pe tema scoaterii la lumină a ideilor unor asemenea gînditori avansați ai pedagogiei și școlii din trecut nu pot decît să bucure pe cei interesați în aceste probleme, mai ales că, în ultimul timp, nevoia unor lucrări de acest fel s-a făcut tot mai simțită. În cadrul unor astfel de considerații apare lucrarea *Texte despre educație și învățămînt*, prin grija lui I. Vlad.

---

* C. Dimitrescu-Iași, *Texte despre educație și învățămînt*. Studiu introductiv, texte alese, note și comentarii de Ion Vlad, Editura didactică și pedagogică, București, 1969.

Aceste texte, prin conținutul lor, pun în lumină personalitatea marelui om de știință, filozof - pedagog - sociolog, care, cu verva lui, cu talentul pedagogic neîntrecut, cu gîndirea pătrunzătoare asupra prezentului, trecutului și viitorului școlii din timpul său, a cinstit catedra universitară și știința românească din acea vreme.

Modul de grupare a textelor în probleme de politică școlară, probleme de didactică și de educație, probleme de istoria pedagogiei și de pedagogie comparată înlesnește cititorului studiul asupra materialelor variate ca apariție, ca aspecte problematice, dar unitare ca ținută științifică, ca idee dominantă — lupta curajoasă pentru înnoirea școlii. Din lectura lor se desprind cu ușurință trăsăturile ce-l caracterizau pe Dimitrescu-Iași: pasiunea pentru adevăr, dragostea pentru școală, atașamentul pentru muncitorii de pe ogorul școlii și grija pentru ridicarea lor profesională, lupta pentru culturalizarea poporului, respectul pentru trecutul glorios și încrederea într-un viitor mai bun pentru cei mulți. Adnotările care însoțesc textele sînt bazate pe o documentare selectă și o confruntare amplă, iar meritul autorului lor este și acela că a știut să le plaseze acolo unde în adevăr cititorul le simte nevoia.

O deosebită apreciere merită studiul introductiv care însoțește lucrarea. În cele 50 pagini, cîte sînt rezervate acestei părți, Ion Vlad, cu scrupulozitatea și sistema impuse de specificul lucrării, reușește să prezinte cu toată claritatea și înlănțuirea logică neforțată pe Dimitrescu-Iași, omul și profesorul, cu deosebitele lui trăsături pozitive.

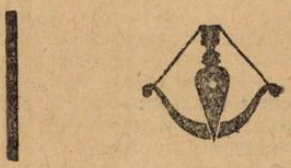
Materialul din studiu este însoțit de o bogată trimitere bibliografică, de note și comentarii care atestă toată competența autorului. Spiritul critic nu lipsește, dar totodată se degajă și grija deosebită pentru încadrarea corectă în istoria școlii noastre a ideilor și faptelor lui Dimitrescu-Iași. Se simte ca un suflu cald cum despre profesorul și pedagogul Dimitrescu-Iași Ion Vlad scrie de pe pozițiile dascălului legat discret, dar adînc, de prezentul și trecutul școlii în care a lucrat. Apare ca un fir roșu, de la începutul și pînă la sfîrșitul studiului, identificarea autorului, plină de căldură și atașament cu ideea de înnoire în școală. Aceasta, apreciem noi, constituie o latură pozitivă în plus a materialului pentru a stîrni pe parcurs interesul cititorului.

„Opera lui C. Dimitrescu-Iași, spune Ion Vlad, constituie încă o bogată sursă de informație pentru profesori și pentru cercetătorii din domeniul științelor pedagogice și al sociologiei... Cercetătorii de astăzi pe tărîmul educației și învățămîntului vor găsi în scrierile sale pedagogice indicații prețioase pentru activitatea lor. Vor avea totodată prilejul să înțeleagă sensul, esența culturii noastre din acea epocă. Selectînd și reținînd din paginile trecutului ceea ce are caracter de permanență ai întotdeauna asigurată forța care te face să vezi mai limpede viitorul" (*Studiu introductiv*, p. XI).

Condițiile tehnice în care apare cartea ne îndreptățesc să apreciem grija pe care o manifestă în ultimul timp Editura didactică și pedagogică față de prezentarea grafică a cărților.

MIHAIL SANDU

Integrarea socială a tineretului*



Problematica variată și complexă pe care o implică fenomenul educativ depășește cu mult perimetrul atenției pedagogice. Prin natura și locul pe care îl ocupă în societate, educația se impune tot mai mult și ca obiect al cercetării sociologice. Mai mult chiar, acțiunea ei nu mai poate fi optimizată în ritm susținut, în condiții actuale, fără aportul sociologiei. Aceasta ex-

* *Integrarea socială a tineretului*, sub redacția prof. univ. Miron Constantinescu, Ed. științifică, Buc. 1969, 341 p.

plică, dacă nu deplasarea, cel puțin creșterea interesului pentru aspectele sociologice pe care le ridică realitatea educațională. O sumară trecere în revistă a preocupărilor și realizărilor din ultimii ani ne îndreptățește să conchidem că una din principalele orientări ale sociologiei românești se îndreaptă spre problemele educației. Semnificativă în această privință este și apariția volumului **Integrarea socială a tineretului**, care exprimă seria cercetărilor desfășurate în cadrul Laboratorului de sociologie al Ministerului Învățămîntului, trecut recent pe lîngă Universitatea București.

Studiul semnat de prof. univ. Miron Constantinescu răspunde unor probleme de primă importanță, dintre care amintim : structura instituțiilor școlare în conformitate cu cerințele societății și cu mișcarea contingentelor școlare, proporția actuală și posibilă de valorificare maximă a fiecărei serii anuale, corelația dintre procesul de informare și formare, necesitatea educației permanente și, subliniem în mod deosebit, ideea modelului sociologic al învățămîntului din țara noastră.

Educația în familie constituie un capitol tradițional al tratatelor de pedagogie, însă o gamă variată de probleme, lăuntrice sau conexe, nu poate fi parcursă decît de pe poziții sociologice. Aportul pedagogiei, în privința rolului familiei în orientarea profesională a copilului poate fi optimizat pe baza unor studii sociologice. Tocmai aceasta încearcă și reușește studiul semnat de Dumitru Salade.

O altă problemă subsumată acestui capitol este cea a raportului dintre fenomenul navetismului și realitatea proceselor educaționale, căreia i-au acordat atenția cuvenită Virgiliu Radulian și Mihai Merfea. În contradicție cu așteptările, studiul semnalează în mod întemeiat acțiunea pozitivă a fenomenului în procesul formării copilului. Am dori să remarcăm numai că aceste efecte nu se datoresc navetismului însuși — care poate fi urmat și de neajunsuri educative, aspect trecut cu vederea de autori — ci condițiilor superioare de desfășurare a muncii prestate de cei care fac naveta. Ideea este exprimată și chiar subliniată în lucrare, fără însă a fi analizată consecvent sub acest raport.

Școala, principala instituție educativă, a cărei importanță în viața omenirii se amplifică cu fiecare moment al dezvoltării sociale, prezintă o asemenea țesătură de relații și aspecte sociologice încît, în prezent, nu putem să ne dăm seama nici măcar de multitudinea acestor relații care se constituie procesual ca obiect al cercetărilor de domeniul sociologiei educației. Volumul de față surprinde numai cîteva din aceste aspecte.

Interesant prin modul de abordare, dar mai ales prin concluziile teoretice, se prezintă studiul elaborat de Aculin Cazacu, intitulat **Structuri integrative în relațiile dintre generații.** Din ansamblul valențelor ce apar ca raporturi sociale între generații, de care se ocupă autorul, merită să fie evidențiată problema stărilor conflictuale dintre adolescenți și adulți, pe care printr-un soi de înțelegere dogmatică ne-am făcut mult timp că nu o vedem, deși ne dădeam cu toții seama de existența ei. Această idee ne prilejuiește și constatarea ce rezultă din lectura articolelor că integrarea este înțeleasă mai mult ca proces de adaptare a tinerei generații la condițiile vieții sociale. Fără a respinge o asemenea poziție, am dori totuși să atragem atenția că ea este unilaterală. Noțiunea de integrare, prezentă și în alte discipline extrasociologice, prezintă nu numai momentul adaptării structurilor noi la cele vechi, ci și reversul (și mai ales reversul) — subordonarea procesuală a structurilor vechi celor noi. Procesul este convergent, dar nu spre identitatea absolută, ci dialectic, presupunînd contradicția. Educația trebuie să-i formeze pe indivizi pentru viață, dar nu trebuie să producă conformiști. Integrarea este adaptare, dar neapărat printr-o personalitate dezvoltată, printr-o individualitate puternică ce nu acceptă totul din lumea căreia trebuie să i se adapteze și care, dimpotrivă, luptă din răsputeri pentru a perfecționa această lume, pentru a o adapta idealurilor înalte ce trebuie să anime o asemenea personalitate. De aceea, revenind la ideea diferențelor dintre generații în socialism (și, am preciza, nu a conflictelor ireconciliabile), soluția nu este univocă, numai ca favoare a generațiilor adulte, a căror acțiune și interacțiune reprezintă viața socială și care au misiunea formării generațiilor ce vin, ci și prin luarea în considerație a pozițiilor și condițiilor obiective și a idealurilor care caracterizează tînăra

generație. Educația, într-un fel, trebuie să devanseze momentele concrete ale vieții sociale.

Un grup de studii este consacrat problemelor sociologice proprii școlilor profesionale: ruta și orientarea profesională a elevilor (Ștefan Costea); mediul social, orientarea și mobilitatea profesională (Pompiliu Grigorescu); adaptarea elevilor din școlile profesionale la meseria aleasă (Victor Țîrcovnicu); relația dintre școala profesională și întreprinderea tutelară (Vasile Popeangă). Orientarea atenției către acest sector al școlii este, după părerea noastră, semnificativă. Ea răspunde cerințelor crescînde care se pun învățămîntului profesional în contextul măsurilor recent adoptate pentru perfecționarea școlii noastre. Și aceasta cu atît mai mult cu cît putem spune că frontul teoretic a lăsat oarecum undeva la periferia preocupărilor sale problemele specifice acestui sector. Ilustrativă în această privință este cercetarea efectuată de St. Costea, care conduce între altele la concluzia că „ponderea diferiților factori în orientarea școlară și profesională a elevilor... este invers proporțională cu cea pe care ar fi trebuit s-o aibă aceștia în realitate". De unde, necesitatea stringentă privind inițierea, organizarea și dezvoltarea sistematică a acțiunii de orientare. Constatarea semnalată în studiul semnat de Pompiliu Grigorescu, după care 90% din elevii școlii de chimie-Slatina provin din mediul rural, ridică probleme numeroase privind adaptarea acestora la noua viață, unele dintre ele atacate și de autor, dar și probleme cu o rază mai largă de acțiune, oarecum extraeducaționale, referitoare la procesul de formare a noilor contingente muncitorești. În cazul de față, fiind vorba de o întreprindere nouă, implantată într-un oraș fără tradiții industriale, situația amintită nu poate fi ocolită. Nu este exclus însă ca fenomenul să fie general. Pare să confirme aceasta și constatarea făcută de Victor Țîrcovnicu în cîteva școli profesionale din Timișoara și Arad, deci în orașe cu o viață industrială puternică, unde 71,1% din elevi provin tot din mediul rural. Procesul de formare a clasei muncitoare în special pe baza elementelor țărănești, este o dovadă a progresului social rapid din țara noastră. Realizarea procesului prin canalele școlilor profesionale creează posibilități optime pentru controlarea lui și, ca atare, sarcini sporite în fața instituțiilor școlare în această direcție. Integrarea, în acest caz, depășește radical limitele sarcinilor instructive, întrucît este vorba de adevărate mutații, de prefacerea mentalității, a comportamentului, de încercarea de a pune bazele unor tradiții muncitorești încă din școală. În acest context, concluziile studiului la care mă referesam în ultimele rînduri nu pot avea o valoare generală, întrucît ele se bazează mai ales pe observarea laturii subiective a procesului, pe ceea ce cred elevii despre adaptarea lor la noul mod de viață.

Studiul întreprins de Vasile Popeangă (relația dintre școala profesională și întreprinderea tutelară) aduce în atenție o realitate insuficient studiată și despre care aflăm unele lucruri interesante, intercalate însă prea des în pagini cu text descriptiv.

Problema statutului dublu al elevului seralist preocupă în egală măsură și pe pedagog și pe sociolog, iar lucrarea efectuată de I. Aluaș, N. Kallos, Gh. Naghy, A. Roth și Gh. Tomuță constituie un început demn de remarcat cu privire la aspectele sociologice ale învățămîntului mediu seral. Concluziile sînt rezultatul unei metodologii puse la punct, întemeiate pe realitatea faptelor, astfel încît ele se impun în unele privințe ca idei diriguitoare ale acțiunii.

În ultima parte a volumului, luăm cunoștință, printr-un grup de articole, de unele aspecte sociologice privind activitatea în învățămîntul superior. Studiul semnat de I. Aluaș, N. Kallos și A. Roth atrage atenția asupra particularităților procesului de integrare la viața universitară a studenților din anul I, semnalînd astfel că fenomenul de ansamblu al integrării, care are în vedere viața socială, presupune, la rîndu-i, integrarea în cadrul instituției școlare.

De un real interes este și problema privind timpul liber al tineretului universitar, supusă cercetării de Octavian Berlogea și Lidia Necșulescu. Se impune însă reluarea studiului pentru a constata situația actuală, ținîndu-se seama de măsurile adoptate în ultimul timp și care, între altele, au avut în vedere asigurarea unui spațiu mai mare

pentru munca individuală a studenților.

Lucrarea **Efectele televiziunii și integrarea tineretului studios**, elaborată de O. Berlogea, H. Culea și M. Tismănaru, ridică probleme de interes general pentru instituții relativ autonome, a căror cooperare se impune tot mai mult.

În ansamblu, volumul **Integrarea socială a tineretului** reprezintă o contribuție valoroasă în domeniul sociologiei educației, ce se impune a fi studiat de cercuri largi, care au legătură directă sau chiar indirectă cu fenomenul educativ. În condițiile construcției socialismului și comunismului — se afirmă în postfața volumului, semnată de prof. univ. Miron Constantinescu — învățămîntul „dobîndește, alături de știință, **calitatea și rolul de forță principală și de propulsie socială, care stimulează toate ramurile vieții sociale**", iar aceasta impune acțiunea întemeiată pe cunoașterea multilaterală, sistematică și operativă a momentului sociologic.

FLORIN GEORGESCU

O carte utilă în predarea limbii române*

Predarea limbii române în școala generală și în liceu **a primit un** sprijin deosebit prin publicarea de către Editura didactică și pedagogică a lucrării *Culegere de exerciții gramaticale cu noțiuni de morfologie și sintaxă* de Ștefania Popescu. Prin această lucrare li se oferă profesorilor de limba română mai mult decît simpla culegere de texte pe care au cerut-o insistent în ultimii ani. Lucrarea este binevenită pentru că ea răspunde unei nevoi, dar mai ales pentru că, prin noutățile pe care le aduce, se încadrează în preocupările tot mai stăruitoare ale cercetătorilor de specialitate, orientate spre găsirea căilor de îmbunătățire și de înnoire a metodelor de predare.

Lucrarea Ștefaniei Popescu aduce multe noutăți care privesc: organizarea materialului în general (îmbinarea permanentă a cunoștințelor de morfologie cu cele de sintaxă a propoziției); tratarea în cadrul lecțiilor de morfologie a unor probleme de acord gramatical, cum sînt cele privitoare la substantivele cu sens colectiv, la pronumele și adjectivele demonstrative și la opoziția dintre formele verbale de persoana a III-a singular și plural; eșalonarea după alte criterii a predării unor cunoștințe (de exemplu, gruparea cazurilor substantivului după opoziția dintre formele comune și funcțiile sintactice deosebite — N-A și G-D —, fiecare grupă fiind urmată de problemele de ortografie comune; legătura dintre cunoștințele de stilistică ce se predau în școala generală și cele de gramatică; indicațiile de metodică a predării, care se desprind din organizarea materialului, din îndrumările date elevilor și din eșalonarea diferitelor tipuri de exerciții. Toate aceste probleme ocupă primul loc în lucrare, iar exercițiile și textele propuse pentru analiză ocupă locul al doilea, ele fiind destinate aplicării cunoștințelor teoretice și a îndrumărilor date. Pentru aceste motive, consider că titlul lucrării nu este de loc potrivit cu conținutul ei. Lucrarea este în primul rînd *un curs practic* sau *un îndrumător* pentru cei ce învață sau pentru cei ce predau gramatica limbii române.

Fiind vorba de o lucrare didactică cu caracter practic-aplicativ, ne vom opri în special la acele aspecte care țin de realizarea scopului predării gramaticii limbii române în școala generală. Din acest punct de vedere, apare evident faptul că autoarea a pornit de la o temeinică cunoaștere a greutăților pe care le întîmpină elevii în însușirea cunoștințelor de gramatică,

* Ștefania Popescu, *Culegere de exerciții gramaticale cu noțiuni de morfologie și sintaxă*, E.D.P., București, 1968, 494 p.

de la analiza cauzelor care îi duc pe elevi la anumite confuzii și de la o evidență, atent întocmită, a greșelilor tipice care privesc ortoepia, ortografia, acordul gramatical, punctuația etc. Acest lucru reiese clar din consecvența cu care apare, ca un fir conducător al lucrării, preocuparea pentru accesibilitatea cunoștințelor, pentru însușirea lor conștientă, pentru prevenirea oricărei posibilități de confuzie, pentru formarea la elevi a deprinderilor de exprimare și de scriere corectă.

După cum arată în *Lămuriri*, spre a ușura înțelegerea cunoștințelor, autoarea a împrumutat din metoda instruirii programate organizarea cunoștințelor de predat în unități mici de informație, fiecare unitate fiind urmată de exerciții aplicative prin care se fixează ceea ce s-a comunicat și se pregătește astfel înțelegerea următoarei unități de informație. Folosirea în predarea la clasă a culegerii ne-a convins de eficacitatea acestui procedeu, care îi ajută mult pe elevi în însușirea temeinică a cunoștințelor. De asemenea, s-a dovedit de un real folos și procedeul lucrului direct pe textul tipărit, procedeu preluat tot de la metoda instruirii programate și care aduce în practica predării un mare cîștig de timp și, prin aceasta, posibilitatea de a se face un număr mare de exerciții într-un timp scurt.

Un merit deosebit al lucrării îl constituie *mijloacele de verificare* sau de *control*, recomandate elevilor pentru evitarea unor confuzii sau pentru formarea deprinderilor de ortografie, acord gramatical etc., precum și indicațiile privitoare la ordinea de analiză a părților de propoziție. Unele dintre aceste *mijloace de control* sînt sintetizate în forme ușor de reținut, cum este aceea a *acordului îmbrățișat* (denumire dată prin analogie *cu rima îmbrățișată*), formulă care îi conduce pe elevi la acordul corect al adjectivului interogativ *care* în genitiv și al articolului posesiv. În ceea ce privește ordinea de analiză, ținem să subliniem procedeul recomandat pentru identificarea numelui predicativ. Pornind de la verbul la mod personal la găsirea subiectului, iar de la subiect la numele predicativ, elevii sînt îndrumați să judece, să evite greșeala de a lua ca nume predicativ orice cuvînt care urmează după verbul copulativ și să rezolve corect analiza în propozițiile ce prezintă greutăți din cauza topicii numelui predicativ: *„Nu-s* eu *fată* ca oricare".

Împletirea cunoștințelor de sintaxă a propoziției cu cele de morfologie constituie de asemenea un merit al lucrării. Procedîndu-se în acest fel, se dă importanța cuvenită sintaxei, se clarifică de la predarea cazurilor unele probleme de sintaxă, ca evitarea confuziei dintre complementul direct și subiect, dintre anumite atribute prepoziționale și complementul indirect sau unele complemente circumstanțiale. De asemenea, se realizează o continuitate în exersarea cunoștințelor de sintaxă a propoziției, înlăturîndu-se timpul îndelungat care desparte predarea acestor cunoștințe de la un an la altul, capitolul *sintaxa*, ocupînd — după cum se știe — ultima parte a anului școlar.

Un fapt binevenit este și introducerea în acest curs de gramatică a cunoștințelor despre valoarea stilistică a părților de vorbire sau de propoziție și a exercițiilor (compuneri cu temă gramaticală și stilistică). Este bine ca elevii să cunoască și să înțeleagă frumusețea limbii și pe această cale să știe că printr-un atribut prepozițional sau printr-un nume predicativ pot realiza în propriile lor compuneri un epitet sugestiv sau o comparație deosebit de plastică. Exersîndu-se singuri în realizarea unui stil artistic, prin mijloacele gramaticale pe care le cunosc, făcînd legătura între ceea ce vor să exprime și munca de căutare și de alegere a modului de exprimare, elevii vor ajunge să înțeleagă mai bine și să prețuiască strădania marilor scriitori de a găsi cele mai potrivite mijloace de expresie pentru redarea unor idei sau sentimente. Am convingerea că exercițiile de acest fel vor avea ca urmare participarea mai activă a elevilor la lecțiile de analiză a operelor literare.

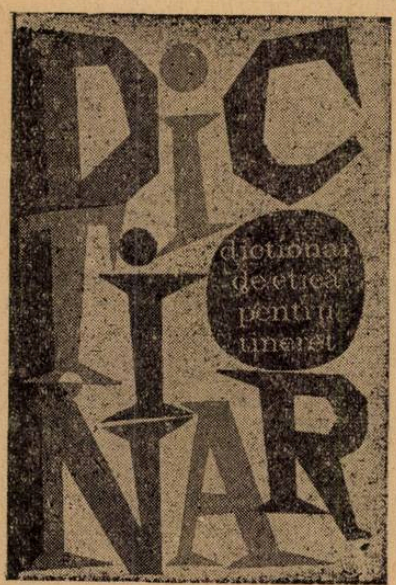
În ceea ce privește *textele* din *Culegere de exerciții gramaticale*, ele dovedesc o muncă migăloasă de selectare (pentru fiecare problemă de gramatică) a ceea ce a fost mai reprezentativ, mai bogat și mai variat ca mod de exprimare și topică. Se remarcă îndeosebi căutarea textelor în care apar în opoziție două probleme de ortografie sau de funcție sintactică: „Dar mai înainte de *a-i* spăla și *a-i* pune în oală... *Ai* știut *a-i* prinde, *aș* știut *a-i* fierbe..." (p. 215). Analiza unor astfel de texte ajută cel mai mult la combaterea greșelilor și a

confuziilor pe care le fac de obicei elevii. Textele sînt, în același timp, o dovadă a priceperii și a gustului cu care autoarea a ales fragmente de mare valoare artistică și educativă, pentru a pune în fața elevilor frumusețile limbii noastre, bogatele ei resurse de exprimare, scoase la iveală cu trudă și cu pasiune de către marii noștri scriitori. Textele alese vor contribui la cultivarea gustului pentru frumos al elevilor și la educația lor patriotică.

Culegerea de exerciții cu noțiuni de morfologie și sintaxă este o lucrare valoroasă. Sugerăm însă ca la următoarea ediție lucrarea să fie completată cu probleme de fonetică și de vocabular, precum și cu un mai mare număr de texte pentru exercițiile recapitulative de după predarea sintaxei frazei. Cartea ar cîștiga și printr-o mai bună prezentare grafică (calitatea hîrtiei și tehnoredactare), deoarece, din acest punct de vedere, prima ediție nu corespunde scopului didactic urmărit. Efectuarea exercițiilor pe text se face cu mare greutate, notările făcute de elevi în spațiile dintre rînduri abia pot fi descifrate, iar în spațiile punctate trebuie să se scrie foarte înghesuit și, din această cauză, memoria vizuală nu este în nici un fel ajutată. Avînd în vedere că elevii lucrează o mare parte din exercițiii pe textul tipărit, este necesară o hîrtie de mai bună calitate și tipărirea textelor în condiții care să permită executarea de către elevi a ceea ce se cere prin formularea exercițiilor. Ar fi de asemenea de mare folos dacă s-ar putea scoate și mai mult în evidență acele părți din cuvintele prin care se ilustrează ortografia sau acordul gramatical.

Prof. MARIA BĂRGĂOANU

Note DE LECTOR



DICȚIONAR DE ETICĂ PENTRU TINERET
București, Editura politică, 1969

Apariția primului dicționar românesc de etică reprezintă, în contextul procesului complex și dificil de cristalizare a conștiinței socialiste, un remarcabil eveniment cultural. Privită sub acest unghi, lucrarea elaborată de un colectiv unitar și avizat, format din cadre universitare și din cercetători științifici, se impune drept o veritabilă „enciclopedie etică", relativ redusă ca volum (cuprinde numai 900 de termeni), dar deosebit de bogată în conținut (prin selectarea riguroasă și, mai ales, prin explicarea minuțioasă și competentă a termenilor).

Deși dicționarul are mențiunea „pentru tineret", sfera utilității sale devine, practic, mult mai largă, adresîndu-se unor variate categorii de cititori și în special celor care, într-un fel sau altul, exercită nobila misiune de educatori.

METODICI APĂRUTE IN EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

Maria Mihalcea

FOLOSIREA MIJLOACELOR TEHNICE AUDIO-VIZUALE ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI

Răspunzînd unei stringente necesități izvorîte din practica școlară, tema lucrării se înscrie în problematica vastă a modernizării învățămîntului în țara noastră.

Prin studierea unei întinse bibliografii românești și străine (în special de limbă franceză) și, mai ales, printr-o cunoaștere profundă și subtilă a realității noastre școlare, autoarea elaborează un studiu care, prin valențele multiple și prin ineditul său — este primul de acest gen — îmbogățește literatura noastră metodică.

Prin numeroasele considerații generale (cap. I, II, III, IV), prin concluziile sale (cap. X), lucrarea depășește mult cadrul de „îndreptar modest în predarea geografiei", adresîndu-se de fapt tuturor cadrelor noastre didactice.

Ioan Aron

METODICA PREDĂRII ARITMETICII LA CLASELE I-IV (Manual pentru liceele pedagogice)

Concepută în maniera obișnuită a genului, noua metodică a prof. I. Aron se remarcă totuși prin cîteva note specifice. Distingem, astfel, de la început nota de probitate științifică pe care autorul o aduce în fundamentarea locului și rolului metodicii (al metodicii predării aritmeticii ca un caz particular) în cadrul științelor pedagogice. O logică pedagogică firească, o argumentație bogată dovedește autorului și în prezentarea scopului, metodelor și procedeelor caracteristice ariei obiectului de învățămînt investigat.

În sfîrșit, apreciem registrul întins al indicațiilor metodice concrete și adecvate, vizînd fiecare dintre capitolele atît de variate ale aritmeticii. Iată de ce considerăm că lucrarea se cuvine a fi consultată de toți cei ce predau un obiect atît de important; indiferent de gradul experienței acumulate.

Constanța Teodorescu

METODICA PREDĂRII ȘTIINȚELOR NATURII LA CLASELE I-IV (Manual pentru liceele pedagogice)

Prilejuind autoarei expunerea scopului și a sarcinilor predării științelor naturii la clasele I—IV, a volumului de cunoștințe predate, a principiilor metodelor și procedeelor aplicate — totul prezentat într-un stil riguros, sistematic — manualul invită totodată cadrele didactice la o aplicare creatoare a indicațiilor, la un permanent dialog cu realitatea școlară.

Bazat pe generalizarea datelor valoroase ale experienței acumulate de-a lungul timpului și pe popularizarea noului, recentul manual reprezintă un prețios ghid atît pentru viitorii învățători, cît și pentru cei care au deja o oarecare experiență didactică.

Maria Dolgosev, Elisabeta Marinescu
METODICA EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN GRĂDINIȚA DE COPII
(Manual pentru liceele pedagogice de educatoare)

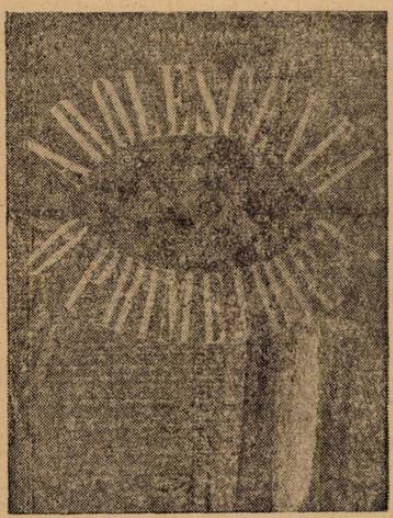
Autoarele abordează domeniul mai puțin explorat pînă acum al educației muzicale ca aspect al educației artistice și, prin aceasta, al dezvoltării multilaterale a preșcolarilor.

Noul manual se distinge printr-un plus de informație psihologică și pedagogică (în acest sens capitolul I e relevant), prin indicarea unui îmbogățit evantai de procedee metodice (cap. II și III), printr-o ținută grafică plină de acuratețe.

TOMA STAN

CĂRȚI NOI ÎN COLECȚIA „PENTRU PĂRINȚI"

ADOLESCENȚA — O PRIMEJDIE?
de Mihai Stoian



După cum se vede din titlu, lucrarea încearcă să pătrundă în tainele acestei foarte frumoase dar și dificile vîrste care este adolescența — dificilă datorită complexității problemelor și faptului că nu întotdeauna adulții găsesc calea spre înțelegere și acțiune educativă adecvată.

Maniera tratării — în mare măsură prin intermediul anchetei, redînd crîmpeie de viață, întîmplări semnificative — stîrnește interesul pentru cunoașterea acestei complexități a vieții adolescentului, în scopul găsirii celor mai subtile modalități de educație la această vîrstă.

Cartea lui Mihai Stoian — Adolescența — o primejdie? probează încă o dată calitățile de reporter ale autorului, fapt care-i permite să condenseze în puține cuvinte multe adevăruri de viață.

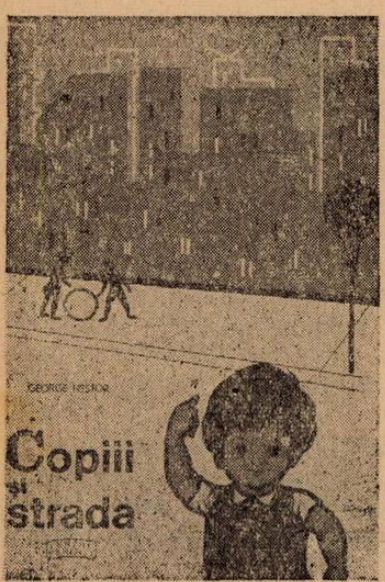
NOI ȘI ȘCOALA de Luminița Ghivirigă

Educația părinților este astăzi o necesitate, dar și un deziderat. Acestora le răspunde și lucrarea apărută de curînd *Noi și școala* de Luminița Ghivirigă. Autoarea, cu o înclinație constantă spre acest domeniu al pedagogiei, abordează cîteva aspecte esențiale ale raporturilor părinți-profesori prin intermediul cunoașterii altor două tipuri de relații: părinți-copii și profesori-copii.

Interesantă ni se pare maniera în care realizează acest lucru; nu printr-o tratare didactică, ci într-o formă vie, antrenantă, autoarea deschide un dialog cu părinții asura unor probleme cum ar fi: cunoașterea copiilor, a atitudinii lor față de profesori, față de învățătură, prezența copiilor în colectivitatea școlară etc.

Sînt relevate în acest fel nenumărate adevăruri majore ale educației copiilor în familie.

COPIII ȘI STRADA de George Nestor



Recenta lucrare a lui George Nestor *Copiii și strada* atestă o veche pasiune a autorului pentru cunoașterea universului copilăriei. De astă dată, pătrundem în această mică lume plină de gingășii, dar și de întrebări care de multe ori ne pun în încurcătură, prin intermediul străzii. Strada reprezintă pentru copil „...un pas înainte pe calea cunoașterii. Îi oferă date noi despre lume, despre viață, iar curiozitatea, dorința de a-și lămuri cele ce văd, este firească pentru copii, și nu numai pentru ei".

Este un îndemn la reflecție pentru mulți părinți, care încă nu înțeleg de fapt, că strada — alături de familie și de școală — își are contribuția ei la integrarea socială a copilului. Stilul plăcut în care este scrisă această carte aduce un plus de autenticitate și de convingere.

EUGENIA PĂUN

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417

Lei 10

INTREPRINDEREA POLIGRAFICA „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 2494

I 4007

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

9

ANUL XVIII

SEPTEMBRIE 1969

REVISTA DE PEDAGOGIE

1999

97

- IUL. 2005

- IUL. 2014

Revista de Pedagogie

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ŞTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIŢA FLEANCU, şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGILIU RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROŞCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. DUMITRU SALADE; Învăţător emerit MIHAI SANDU; Lector PATIŢA SILVESTRU; Prof. CONSTANŢA SORIK, secretar general de redacţie; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof. TIBERIU TRUŢER, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, redactor şef; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice; Prof. MARIN VIŞAN, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice

Redacţia: str. Sfinţii Apostoli nr. 14; sector 6; telefon: 15.85.74

I 4007

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

... 2022

9
1969
ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

STUDII

ION GH. STANCIU: Cercetarea pedagogică în fața exigențelor societății socialiste 3
ION T. RADU: O etapă nouă în dezvoltarea învățămîntului general . . 11
ROMEO DASCĂLESCU, DUMITRU MUSTER: Fișa pedagogică și problemele cunoașterii și orientării școlare a elevilor 19

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

VASILE BUNESCU: Aferentația inversă și acceptorul acțiunii în instruirea programată 29
ION DRAGU, ANTON VASILESCU: Unitatea influențelor educative în procesul formării personalității 34
GLEB SIMIONESCU, VASILE ȘTEFĂNESCU: Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin studiul matematicii 44
ANDREI BARNA: Îndrumarea autoeducației preadolescenților . . . 52
ANA-MARIA ICHIM, ALEXANDRU FILIPOVICI: Introducere la programa de caligrafie pentru clasa a II-a 60
ROMULUS ȘICLOVAN: Particularități ale lecturii independente a adolescenților 67
VALERIU SAMU: Anchetă în rîndul pedagogilor de internate . . . 74

GHIDUL CERCETĂTORULUI

LUMINIȚA GHIVIRIGA: Folosirea anchetelor în cercetarea pedagogică . 79

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VASILE POPEANGĂ: Conceptul de școală populară în gîndirea pedagogică din Transilvania pînă la 1918 85
TEODOR GAL: Petru Șpan despre valențele educative ale vetrei părintești 91

DISCUȚII

VASILE TEODORESCU: Integrarea televiziunii în învățămînt . . . 98

PEDAGOGIE COMPARATĂ

BERNARD GRIGORIU: Pedagogia nondirectivă 103

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

ANA TUCICOV-BOGDAN, RODICA GÎRLEANU: Primul simpozion de sociologie cu problemele metodologice ale cercetării 111
ADRIAN SCHIAU: A II-a Conferință pe țară a Societății de științe geografice. 113
A. CHIRCEV, V. MARE, D. CIUMĂGEANU: Sistemul verbo-tonal, o importantă contribuție la teoria și practica reabilitării deficienților de auz 114
FLORICA ANDREESCU: Cel de-al V-lea Seminar internațional de educație preșcolară 119

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

MIHAIL MOLDOVAN: „Materialul didactic de științe naturale și agricultură" de Justin Handrea 123
V. ȚÎRCOVNICU, FL. SIMIONESE: „Din istoria pedagogiei românești" — sub redacția Stanciu Stoian 124

VITRINA PEDAGOGICĂ

11148

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Станчу: Румынское педагогическое исследование перед требованиями многосторонне развитого социалистического общества * **Ион Т. Раду:** Новый этап в развитии общего образования * **Ромео Дэскэлеску, Думитру Мустер:** Психопедагогическая карточка и вопросы изучения и ориентации учащихся * **Василе Бунеску:** Обратная афферентация и кригерии оценки действия в программированном обучении * **Ион Драгу, Антон Василеску:** Единство воспитательных влияний в процессе формирования личности * **Глеб Симионеску, Василе Штефэнеску:** Развитие творческого мышления у учащихся посредством изучения математики * **Андрей Барна:** Направление подростков самовоспитанием * **Анна Мария Иким, Александр Филипович:** В ведение в программу по чистописанию для II-го класса * **Ромулус Шиклован:** Особенности самостоятельного чтения подростков * **Валериу Саму:** Вопросник для воспитателей интернатов * **Луминица Гивирига:** Применение вопросников в педагогическом исследовании * **Теодор Гал:** Петру Шпан о воспитательных возможностях родного края * **Василе Попянгэ:** Понятие народной школы в педагогическом мышлении в Трансильвании до 1918 года * **Василе Теодореску:** Включение телевидения в обучение * **Бернард Григориу:** Недирективная педагогика * **Анна Тучкова-Богдан; Родика Гэрляну:** Первый симпозиум социологии по методологическим вопросам исследования * **Адриан Скиау:** Второе совещание Общества географических наук * **А. Кирчев, В. Маре, Д. Чумэжану:** Устно-тональная система важный вклад в теорию и практиру реабилитации тугоухих * **Флорика Андрееску:** Пятый международный Семинар по дошкольному воспитанию-Польша, 1969 г * **Михаил Молдован:** „Учебно-наглядный материал по естествознанию и сельскому хозяйству" * **Юстина Хандря, В. Церковнику, Фл. Симионесе:** „Из истории румынской педагогики" — под редакцией Станчу Стоян * **К. С.** Новый педагогический журнал издаваемый ЮНЕСКО **Педагогическая витрина.**

SOMMAIRE

Ion Gh. Stanciu: La recherche pédagogique roumaine face aux exigences de la société socialiste à développement multiple ★ **Ion T. Radu:** Une étape nouvelle dans le développement de l'enseignement général ★ **Romeo Dăscălescu, Dumitru Muster:** La fiche psycho-pédagogique et les problèmes de la connaissance et de l'orientation scolaire des élèves ★ **Vasile Bunescu:** L'afférentation inverse et l'accepteur de l'action d'instruction programmé ★ **Ion Dragu, Anton Vasilescu:** L'unité des influences éducatives dans le processus de formation de la personnalité ★ **Gleb Simionescu, Vasile Ştefănescu:** Le développement de la pensée créatrice des élèves par l'étude des mathématiques ★ **Andrei Barna:** Directions concernant la self-éducation des préadolescentes ★ **Ana Maria Ichim, Alexandu Filipovici:** Introduction au programme de calligraphie pour la 2-ème classe ★ **Romulus Siclovan:** Particularités de la lecture indépendente des adolescentes ★ **Valeriu Samu:** Investigation parmi les pédagogues des écoles d'internes ★ **Luminiţa Ghivirigă:** L'emploi des investigations dans la recherche pédagogique ★ **Teodor Gal:** Petru Şpan, Sur les valences éducatives du foyer paternel ★ **Vasile Popeangă:** Le concept d'école populaire dans la pensée pédagogique de Transylvanie jusqu'à 1918 ★ **Vasile Teodorescu:** L intégration de la télévision à l'enseignement ★ **Bernard Grigoriu:** La pédagogie non-directive ★ **Ana Tucicov-Bogdan, Rodica Gîrleanu:** Le premier symposium de sociologie concernant les problemes méthodologiques de la recherches ★ **Adrian Schiau:** La II-ème Conférence nationale de la Société des sciences géographiques ★ **A. Chircev, V. Mare, D. Ciumăgeanu:** Le système verbo-tonal, une importante contribution à la théorie et à la pratique de la réhabilitation des déficiences de l'ouïe ★ **Florica Andreescu:** Le V-ème seminaire international de l'éducation préscolaire — Pologne, 1969 ★ **Mihail Moldovan:** „Le matériel didactiquue des sciences naturelles et d'agriculture" par Justin Handrea ★ **V. Ţircovnicu, Fl. Simionese:** „Le l'histoire de la pédagogie roumaine" — sous la rédaction de Stanciu Stoian ★ **C. S.** Une nouvelle revue pédagogique qui paraît sous l'auspice de l'UNESCO ★ **Vitrine pédagogique.**

COTENTS

Ion Gh. Stanciu: The Romanian Pedagogical Research in connection with the exigence of the Socialist Society Multilaterally Developed ★ **Ion T. Radu:** A New Stage in the Development of General Education ★ **Romeo Dăscălescu, Dumitru Muster:** The Pedagogical Card and the the Problems of Knowing and School Counciling the Pupils ★ **Vasile Bunescu:** The Feed-back and the Receiver of Action in Programmed Instruction ★ **Ion Dragu, Anton Vasilescu:** The Unity of Educational Influences in the process of Forming Personalities ★ **Gleb Simionescu, Vasile Ştefănescu:** The Development of Creative Thinking by the Study of Matematics ★ **Andrei Barna:** The Counciling of Youngster's Self-Education ★ **Ana Maria Ichim, Alexandru Filipovici:** An Introduction to the Calligraphy Syllabus for the 2nd Form ★ **Romulus Siclovan:** Specific Feature in the Personal Reading of Adolescents ★ **Valeriu Samu:** An Inquiry among the Teachers in Boarding Schools ★ **Luminiţa Ghivirigă:** The Use of Inquiries in Educational Research ★ **Teodor Gal:** Petru Şpan — The Educational Possibilities of the Native Place ★ **Vasile Popeangă:** The Notion of Popular School in the Educational Thought in Transilvania up to 1918 ★ **Vasile Teodorescu:** The Integration of T. V. in Education ★ **Bernard Grigoriu:** Non-Directive Education ★ **Ana Tucicov-Bogdan Rodica Gîrleanu:** The First Symposium of Sociology with Methodological Problems of Research ★ **Adrian Schiau:** The 2nd National Conference of the Society of Geographical Sciences ★ **A. Chircev V. Mare D. Ciumăgeanu:** The Verbo-Tonal System an Important Contribution to the Theory and Practice of Rehabilitation of Hearing-Defficiencies ★ **Florica Andreescu:** The 5th International Seminar on Infant Education — Polonia, 1969 ★ **Mihail Moldovan:** „The Didactic Matter of Natural History and Agriculture" by Justin Handrea ★ **V. Ţircovnicu, Fl. Simionese:** From the History of Romania Pedagogy" under the editorship of Stanciu Stoian ★ **C. S.:** A New Educational Journal published by UNESCO ★ **The Pedagogical Show-Case.**

Studii

Cercetarea pedagogică în fața exigențelor societății socialiste

Conf. dr. ION GH. STANCIU

Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român a stabilit, pe baza unor ample și temeinice analize, programul de dezvoltare a României pe o nouă perioadă de cinci ani și principalele direcții ale dezvoltării pînă în 1980. Obiectivul fundamental al programului îl constituie lărgirea și perfecționarea continuă a bazei tehnico-materiale a țării, făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate.

Așa după cum se arată în Raportul prezentat la Congres de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, realizarea acestui obiectiv fundamental presupune : 1 — creșterea intensă a forțelor de producție, crearea unei economii avansate, prin dezvoltarea în spirit modern a industriei și agriculturii ; 2 — dezvoltarea susținută a științei, învățămîntului și culturii, factori de bază ai progresului și civilizației ; 3 — crearea condițiilor în vederea ridicării bunăstării materiale și spirituale a tuturor oamenilor muncii ; 4 — perfecționarea continuă a relațiilor de producție, a organizării societății, crearea cadrului organizatoric care să permită manifestarea în viața societății a fiecărui cetățean, participarea lui la conducerea treburilor țării [1].

O analiză atentă a celor patru categorii de sarcini care concură la înfăptuirea obiectivului fundamental al programului stabilit la Congres pune în evidență rolul deosebit de important al activității educative în general și al școlii în special — ca factor principal de educație a cetățenilor.

Continuarea procesului de industrializare se va realiza pe baza cuceririlor revoluției științifice și tehnice contemporane ; dezvoltarea intensivă a agriculturii este cu putință numai în strînsă legătură cu știința și tehnica. Pregătirea *forței de muncă*, în stare să folosească cu eficiență cu-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1969, p. 14—15.

ceririle științei și tehnicii contemporane, aflate într-un continuu și accelerat progres, presupune existența unor permanente preocupări pentru ridicarea școlii de toate gradele și de toate tipurile la nivelul impus de ritmul și de gradul de dezvoltare a economiei. De asemenea, perfecționarea continuă a relațiilor de producție, a organizării societății presupune îmbunătățirea pe toate planurile a muncii educative. Activitatea politică și administrativă de perfecționare a organizării societății favorizează crearea *cadrului organizatoric* menit să permită manifestarea în viața socială a fiecărui cetățean. Direcția și gradul de manifestare însă sînt elemente care țin de valorile spirituale pe care cetățenii României și le apropie prin educația pe care o primesc. „...edificarea socialismului și comunismului — se precizează în Raport — cere *muncă, ordine, disciplină, răspundere*" (s. n.). În această formulare lapidară sînt concentrate principalele însușiri morale care conferă fiecărui cetățean capacitatea de a utiliza în mod pozitiv cadrul organizatoric creat pentru a participa la conducerea treburilor țării.

Rolul învățămîntului în făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate este atît de important, încît perfecționarea continuă a acestuia — ca și aceea a științei și culturii — este pusă pe același plan cu celelalte aspecte componente ale obiectivului fundamental al programului stabilit la Congres. „Nivelul actual al societății socialiste — se subliniază în Raport — perspectivele evoluției sale impun perfecționarea multilaterală a învățămîntului într-o concepție unitară, pe baza programului de perspectivă de pregătire a cadrelor, în strînsă legătură cu dezvoltarea economică și socială" [2]. Directivele Comitetului Central al partidului din aprilie 1968 ca și Legea învățămîntului din același an asigură — așa cum s-a arătat în Raport — orientarea și cadrul de modernizare a învățămîntului pe o lungă perioadă de timp. „Hotărîtoare acum este activitatea organizatorică, practică" [3]. Această activitate urmează să se desfășoare în următoarele direcții : îndeplinirea hotărîrii cu privire la generalizarea învățămîntului de 10 ani, perfecționarea continuă a învățămîntului liceal, asigurarea unei strînse legături între școală și viață, între școală și nevoile practicii. Orice acțiune întreprinsă în aceste direcții se va desfășura sub semnul îndeplinirii *misiunii școlii noastre contemporane — formarea noilor generații, pregătirea constructorilor de mîine ai socialismului și comunismului pe pămîntul României.*

Îndeplinirea acestei misiuni — se arată în Raport — depinde de măsura în care școala își va *dezvolta* și *perfecționa* necontenit activitatea [4].

În condițiile existenței unor documente de partid și de stat care au stabilit sistemul de învățămînt și orientarea acestuia pentru o perioadă

[2] Nicolae Ceausescu, *Op. cit.*, p. 48.
[3] *Ibidem*, p. 49.
[4] *Idem*, p. 51.

mai îndelungată de timp, dezvoltarea și perfecționarea în continuare a școlii este condiționată de promptitudinea cu care *cercetarea pedagogică* oferă cele mai eficiente soluții la problemele ridicate de practica școlară și înlesnește punerea lor în aplicare.

Cercetarea pedagogică din țara noastră și-a adus și pînă acum contribuția sa la perfecționarea școlii socialiste. Întemeiată pe concepția materialist-dialectică și istorică, gîndirea pedagogică românească din ultimul sfert de veac a sprijinit procesul de constituire a actualului conținut al școlii noastre, de modernizare a tehnicii didactice, de orientare a întregului proces educativ în spiritul umanismului socialist.

Valorificînd ideile pedagogice înaintate din trecut, urmărind cu atenție investigațiile ce se întreprind pe plan mondial, cercetarea pedagogică românească și-a extins în ultimii ani aria preocupărilor sale, și-a perfecționat tehnica experimentală, căutînd să devanseze practica școlară, să sprijine modernizarea multilaterală a învățămîntului. În ultimul sfert de veac au fost elaborate metodici aproape pentru toate obiectele de învățămînt, s-au experimentat diverse programe și manuale, asigurîndu-se îmbunătățirea continuă a acestora. În anii din urmă s-au scris o serie de studii privind utilizarea mijloacelor moderne de instruire, au fost întreprinse cercetări valoroase de instruire programată, de docimologie, s-au întocmit, pe bază de cercetare, programe ale muncii educative, s-au elaborat studii dedicate activității dirigintelui ; numeroase cercetări s-au întreprins asupra trecutului școlii și pedagogiei românești. Prin aceste cercetări, prin lucrările scrise pe baza lor, a fost sprijinită acțiunea de perfecționare pedagogică a învățătorilor și profesorilor, stimulîndu-se totodată propriul lor interes pentru investigația științifică în domeniul educației.

Cu toate aceste realizări, cei mai mulți dintre cei care într-un fel sau altul sînt legați de problemele învățămîntului apreciază ca necorespunzător cerințelor ritmul în care se dezvoltă cercetarea pedagogică la noi. Fără a lua în seamă aprecierile celor care contestă orice progres în domeniul pedagogiei, nu putem să nu recunoaștem că între ritmul de dezvoltare pe care i-l impune societatea școlii și ritmul actual al cercetării pedagogice există un decalaj care, continuînd să se mențină, ar pune în pericol însăși acțiunea de modernizare a învățămîntului.

Dată fiind această situație, nu se poate trece la formularea unor propuneri fără a încerca o analiză a cauzelor care au frînat dezvoltarea cercetării pedagogice.

O bună perioadă de timp lucrările cu caracter pedagogic s-au întemeiat îndeosebi pe *analiza practicii* existente. Cercetarea pedagogică nu însemna atît căutarea unor soluții noi la problemele pe care le ridica complexitatea procesului educativ, ci, mai ales, popularizarea unor rezultate pozitive. Totodată, multe din elementele noi care se introduceau în practica școlară nu erau rezultatul unei cercetări, ci constituiau de fapt simple opinii. Cercetarea pedagogică se limita doar să justifice măsurile ce se luau (un exemplu : introducerea cu cîțiva ani în urmă a zoologiei în clasa a IV).

O serie de lucrări, cărora autorii voiau să le dea un caracter teoretic, neîntemeindu-se pe o temeinică cunoaștere a realităților școlare și pe o largă informare științifică, erau sărace în conținut, limitîndu-se să repete într-o formă nouă teze de mult cunoscute. Evident, publicarea unor scrieri care aduceau prea puține elemente noi față de ceea ce poseda practica școlară nu a putut stîrni interesul învățătorilor și profesorilor, făcînd să scadă încrederea lor în valoarea teoriei pedagogice.

În ultimii ani s-au inițiat, în cadrul Institutului de științe pedagogice, la catedre universitare, unele experimente menite să deschidă noi perspective de perfecționare a școlii : instruirea programată, predarea la clasa I cu elevi de 6 ani, restructurarea substanțială a conținutului unor obiecte de învățămînt, îmbunătățirea tehnicii docimologice etc. De data aceasta, cercetarea a luat-o înaintea practicii curente, supunînd diverse ipoteze verificărilor științifice și deschizînd astfel noi perspective în activitatea instructiv-educativă.

S-au manifestat însă și în organizarea unor experimente o serie de deficiențe : criteriul în alegerea unor teme l-a constituit nu atît trebuințele școlii, cît preferința personală ; unele experimente s-au întins într-un număr mare de școli, îngreuindu-se urmărirea lor, iar altele s-au limitat la 1—2 clase, neputînd oferi, prin aceasta, rezultate pe deplin convingătoare ; unele cercetări au fost părăsite după 1—2 ani de la începerea lor ; rezultatele pozitive ale unor experimente n-au fost consemnate în documente care să ateste autenticitatea și valoarea lor. De regulă, cercetările s-au încheiat cu elaborarea și publicarea unor studii, iar introducerea elementelor noi în practica școlară a fost lăsată numai la inițiativa învățătorilor și a profesorilor. Evident, acest procedeu reduce și mai mult din eficiența cercetării pedagogice.

Toate aceste fapte au ținut și continuă să țină activitatea științifică din domeniul pedagogiei la o oarecare distanță de viața școlii. Pe de o parte, aceasta n-a primit răspuns la o serie de probleme pe care însăși dezvoltarea societății noastre i le punea, iar pe de altă parte, atunci cînd cercetarea a ajuns la unele soluții, pătrunderea lor în școală a avut un caracter neorganizat, spontan. Ce a rezultat de aici ? O minimalizare a rolului cercetării pedagogice, pe de o parte, și, pe de altă parte, un ritm necorespunzător în însăși formația științifică a unora dintre cercetătorii în problemele educației. Oricît de puțin ne-ar conveni s-o spunem, ne aflăm acum într-o situație paradoxală : deși numeric avem mulți „pedagogi", ducem lipsă de *specialiști* în acest domeniu. Și aceasta nu numai pentru că s-a neglijat într-o oarecare măsură formarea specialiștilor în problemele școlii, ci și pentru că noi înșine ne-am complăcut de multe ori în situația comodă a... pedagogului universal — bun la toate.

Fiind puși în situația de a populariza integral pedagogia, ne-am lăsat antrenați în scrieri cu teme foarte variate și, în consecință, nu întotdeauna profunde și bogate în idei. Evident, astfel de studii, cu puține elemente de noutate, nu puteau sta la baza perfecționării școlii, nu puteau provoca discuții, luptă de opinii. Lipsa unor confruntări de păreri, tăcerea în jurul unor articole și cărți lipsite de valoare științifică nu poate constitui un mediu prielnic pentru creșterea exigențelor în gîndirea pedagogică românească.

Deficiențele din cercetarea pedagogică se datoresc deci : inabordării temelor fundamentale care interesează școala contemporană ; risipirii forței de cercetare într-o tematică prea largă după criteriul preferințelor personale ; ritmului lent în care se fac progrese în tehnica de cercetare ; insuficienței preocupării a unora din cei ce lucrează în cercetarea pedagogică de a se specializa într-un anume domeniu ; caracterului spontan al procesului de trecere a rezultatelor valoroase în practica școlară.

Discuțiile din ultimul timp și mai ales dezbaterile Congresului al X-lea au relevat că astfel de lipsuri se întîlnesc în general în activitatea de cercetare din științele sociale. Aceste discuții au relevat totodată necesitatea constituirii unui organism pe plan național menit să conducă întreaga cercetare din acest domeniu.

Deși pedagogia face parte din științele sociale, ea n-a fost pomenită în discuțiile care s-au purtat. S-a apreciat probabil că cercetările pedagogice, avînd în vedere îndeosebi școala, pot fi conduse direct de către Ministerul Învățămîntului. Oricare ar fi motivul pentru care nu s-au făcut referiri la pedagogie, cert este că *cercetarea pedagogică nu poate progresa atîta timp cît nu va exista un organism central care să coordoneze întreaga activitate științifică a tuturor colectivelor capabile să desfășoare o muncă de investigație în domeniul educației* (Institutul de științe pedagogice, catedrele universitare, profesorii de pedagogie de la liceele pedagogice etc.).

Școala românească a înregistrat mari succese, satisfăcînd în mod corespunzător cerințele societății în continuă dezvoltare. În viitor însă, în fața școlii noastre se pun sarcini și mai complexe, care țin mai ales de aspectul calitativ al activității instructiv-educative.

Ea a depășit stadiul unor transformări la scurte intervale, cînd adoptarea unei măsuri neverificate în prealabil pe cale experimentală era impusă uneori de însuși ritmul transformărilor politice și sociale prin care trecea țara. În prezent școala a dobîndit o așezare pentru o îndelungată perioadă de timp. Revine cercetării pedagogice sarcina de a o *perfecționa* și de a *proiecta*, pe baza unor ample prospecțiuni, modelul unei noi organizări școlare pentru viitor.

În condițiile sporirii exigențelor față de cercetarea pedagogică se impune coordonarea întregii activități de cercetare, orientarea forțelor științifice din acest domeniu spre problemele cele mai importante, accelerarea ritmului de cercetare etc. De aceea atribuțiile organismului central însărcinat să conducă activitatea de cercetare în pedagogie — fie că va aparține Ministerului Învățămîntului, fie că va fi integrat în vreun for științific — va trebui să depășească cu mult sfera competenței actualei comisii de specialiști din minister. Un astfel de organism ar avea îndatorirea : 1 — de a elabora — după criteriul priorității temelor — un plan de cercetare unitar în care ar fi antrenate toate forțele pedagogice ; 2 — de a asigura perfecționarea tehnicii de cercetare în pedagogie ; 3 — de a iniția cercetări interdisciplinare în colaborare cu specialiști din alte domenii (îndeosebi cu psihologi și sociologi) ; 4 — de a organiza dezbateri științifice (simpozioane, sesiuni etc.) menite să stimuleze lupta de opinii, să ridice exigențele față de

cercetarea pedagogică ; 5 — de a asigura introducerea sistematică în școli a rezultatelor cercetării. S-ar realiza în modul acesta o mai strînsă legătură între cercetarea pedagogică și viața școlii.

Se impune o grabnică transformare a sistemului de organizare a experimentului pedagogic în așa fel încît în cîțiva ani să putem avea o serie de școli care să cuprindă în activitatea lor toate elementele novatoare pe care gîndirea pedagogică românească le consideră demne de generalizare.

Cercetarea pedagogică operațională va trebui să-și găsească locul în viitorul program și să sprijine asigurarea condițiilor necesare pentru ca elementele noi care se introduc în practica instructiv-educativă să dobîndească o cît mai grabnică eficiență.

Totodată, se impune o mai strînsă legătură între *cercetarea pedagogică, pregătirea* și *perfecționarea* corpului didactic. Viitorii profesori vor fi astfel formați în spiritul căutării elementelor noi, manifestînd, atunci cînd vor lucra în școală, receptivitate față de inovații, sprijinind procesul de introducere organizată a acestora în practica școlară.

Existența unui organism central de coordonare a cercetării pedagogice nu va anula, evident, inițiativa cercetărilor în alegerea temelor. Numai că se va orienta alegerea spre acele teme care interesează în mod deosebit școala. De asemenea, nu toate rezultatele cercetărilor ar urma să fie introduse în școală prin acțiunea organismului central. Multe din ele vor pătrunde în școală prin însuși procesul continuu de perfecționare a corpului didactic.

Nu se poate pune problema cercetării științifice într-un domeniu fără a se face referiri și la sistemul de pregătire și de recrutare a cercetătorilor.

În Raportul prezentat la Congresul al X-lea al partidului se releva necesitatea pregătirii cercetătorilor în domeniul științelor sociale, ca una din modalitățile îmbunătățirii investigației în acest domeniu. Este un îndemn care se cere neapărat urmat și de către pedagogi. Este o teză unanim acceptată în prezent că instituțiile din domeniul învățămîntului se situează printre cele cu cea mai mare eficiență. Evident, este vorba de un învățămînt *bine* organizat. Existența și perfecționarea acestuia în continuare presupune prezența unor specialiști de înaltă calificare în problemele școlii și educației. Dacă așa stau lucrurile nu este oare cazul ca pedagogii să analizeze foarte serios problema pregătirii viitorilor specialiști în disciplina pe care o reprezintă ?

Arătam mai sus că în prezent se resimte lipsa de *specialiști* în problemele pedagogice. În viitor lipsa va fi mai mare dacă sistemul de pregătire a studenților în pedagogie va continua să fie cel de astăzi. În toate domeniile de cercetare progresele țin în primul rînd de calitatea cercetătorilor, iar aceasta de pregătirea lor. Dacă vrem să realizăm un mare pas înainte în domeniul pedagogiei trebuie să ne asigurăm un număr corespunzător de autentici specialiști, pregătiți la nivelul pe care îl au cele mai bune facultăți de pedagogie din lume.

Pretutindeni în lume pedagogii depun efortul de a se depăși, de a învinge marile dificultăți pe care le implică cercetarea unui fenomen așa de complex ca formarea omului. Pe umerii pedagogilor români contemporani apasă o grea răspundere față de școala de astăzi și cea de

mîine a poporului nostru. Niciodată în istoria școlii și pedagogiei românești n-a existat un teren atît de vast de cercetare, o nevoie atît de puternic simțită pentru investigație în problemele școlii, pentru depășirea rutinei.

O serie de lucrări valoroase publicate în ultimul timp atestă valoarea științifică a unora dintre cei care lucrează în cercetarea pedagogică, demonstrează că s-a acumulat o experiență valoroasă în cercetare. Toate acestea ne îndreptățesc să apreciem că, deși lent, progresul în cercetarea pedagogică există. Este necesar să se facă însă un efort în plus pe linia organizării ei și a pregătirii specialiștilor în acest domeniu.

Depinde de voința, de îndrăzneala și priceperea pedagogilor de azi ridicarea cercetării pedagogice la nivelul exigențelor pe care Congresul al X-lea le-a pus în fața activității științifice din România.

РУМЫНСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕД ТРЕБОВАНИЯМИ МНОГОТОСРСННЕ РАЗВИТОГО СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

(Р е з ю м е)

Экономические и социальное развитие Румынии в последнее десятилетие требует многостороннего усовершенствования образования, которое в свою очередь сгавит перед педагогическим исследованием определенные требования в связи с увеличением действенности.

Направления проявления педагогического исследовония это те, в которых чувствуется необходимость совершенствования румынской школы, имея в виду необходимость повышения культурного уровня народа в общеоб азовательной десятилетней школе, гражданское формирование и квалификация кадров трудящихся всех категорий с высокой социалистической сознательностью.

Как и в других областях научного исследования, педагогическое исследование должно сосредоточить свои силы вокруг главнейших вопросов. Поэ ому требуется определение этих вопросов в план Института педагогических наук и университетских кадров по педагогике . К этой первой мере необходимо д бавить: усовершенстование методологии исследования, отношений между коллективами научных раб тников и экспериментальными школами, техники утверждения экспериментов, а также проследить процесс проникновения в школу ценных результатов исследования.

Перед румынской педагогикой стоят особено важные задачи и их выполнение подтвердит творческие способности тех, которые ей служат.

LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ROUMAINE FACE AUX ÉXIGENCES DE LA SOCIÉTÉ SOCIALISTE À DÉVELOPPEMENT MULTIPLE

(R é s u m é)

Le développement économique et social de Roumanie dans la décennie suivante impose le perfectionnement multiple de l'enseignement, ceci soulevant à son tour face à la recherche pédagogique certaines exigences concernant l'augmentation de l'efficience.

Les directions de manifestation de la recherche pédagogique sont celles dans lesquelles on ressent le besoin de perfectionnemént de l'école roumaine, ayant en vue la nécessité du grandissement du ni-

veau culturel du peuple dans une école obligatoire de 10 années, la formation civique des jeunes générations, la formation et la qualification des cadres de travailleurs de toutes catégories, possédant une conscience socialiste élevée.

Comme dans d'autres domaines de la recherche scientifique, la recherche pédagogique devra concentrer ses forces sur les problèmes essentiels. Il s'impose de déterminer ces problèmes, de les ordonner dans un plan de perspective, d'après le critère de la priorité et de les comprendre dans le programme de l'Institut des sciences pédagogiques et des cadres pédagogiques universitaires. À cette première mesure on doit ajouter : le perfectionnement de la méthodologie de la recherche, des rapports des collectifs de chercheurs avec les écoles expérimentales, de la technique de validation, de même que la poursuite du processus de pénétration dans l'école des résultats valeureux de la recherche.

Face à la pédagogie roumaine se trouvent des tâches très importantes ; leurs accomplissement confirmera la capacité créatrice de ceux qui lui servent.

THE ROMANIAN PEDAGOGICAL RESEARCH IN CONNECTION WITH THE EXIGENCES OF THE SOCIALIST SOCIETY MULTILATERALLY DEVELOPED

(Abstract)

The economic and social development of Romania in the next decade requires the manysided improvement of education, this one raises in its turn some requirements for the pedagogical research concerning the growth of efficiency.

The traits of pedagogical research are those needed by the improvement of the Roumanian school, having, in view the need of raising the cultural level of the people by a 10 year compulsory school the civil training of the younger generation, the training and qualification of the working people of all categories.

As in the other fields of scientific research, the educational research has to focus its attention on the main problems. Therefore it is necessary to reveal these problems, to put them in a perspective plan on the program of the Institute of Educational Sciences and the university teaching staff of education. To this first step there follows : perfection of the research methodology, the relations between the rearches and the experimental schools, the technique of validation of the experiments as well as the observation of the process of adopting the valuable results of the research in schools.

In front of the Romanian education there are very important tasks, their fulfilment will prove the creative capacity of its servants.

O etapă nouă în dezvoltarea învățământului general

Lector univ. ION T. RADU

Bilanțul realizărilor obținute de poporul nostru în toate domeniile de activitate, în ultimul sfert de veac, se reflectă și în înfăptuirile remarcabile din domeniul învățământului. Învățământul de toate gradele din țara noastră a urmat un drum ascendent, în strînsă legătură cu transformările revoluționare care au avut loc pe plan politic, economic, social și cultural, constituind mijlocul principal de ridicare a nivelului de cultură al maselor largi populare.

Anul școlar 1969—1970 marchează o nouă etapă în dezvoltarea școlii noastre, fiind al doilea an în care se aplică programul de măsuri stabilit prin Directivele C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 și primul an de funcționare a școlii de 10 ani. După cum aprecia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită la Conferința națională a cadrelor didactice, „această măsură reprezintă un adevărat salt în dezvoltarea instrucției și educației tineretului, avînd efecte deosebit de favorabile asupra lărgirii orizontului de cultură al întregului popor, corespunzător exigențelor actuale și de viitor ale societății".

Directivele Congresului al X-lea al partidului *prevăd ca sarcină fundamentală pentru învățămîntul de cultură generală, în perioada următoare, realizarea învățămîntului general obligatoriu cu durata de 10 ani.*

Așadar, anul școlar 1969/1970 este un an de debut pentru școala generală de 10 ani ; peste o mie de școli generale funcționează și cu clasa a IX-a, în care sînt școlarizați aproximativ 42 000 de elevi, ceea ce reprezintă 44% din absolvenții a opt clase generale care nu-și continuă studiile în școli postgenerale.

Cuprinderea în școala de 10 ani, chiar din primul an, a unei părți însemnate din absolvenții clasei a VIII-a are o deosebită semnificație : atestă nivelul ridicat de instruire ce se asigură întregului tineret al patriei noastre. Balanța instruirii tineretului în școli postgenerale de diferite tipuri, în acest an școlar, arată că aproximativ 69% din ab-

solvenții clasei a VIII-a sînt cuprinși în învățămîntul liceal și în învățămîntul profesional (inclusiv calificarea prin ucenicie la locul de muncă). Atrăgînd și pe cei aproximativ 42 000 de tineri care frecventează clasa a IX-a, rezultă că peste 82% din întregul contingent de absolvenți ai clasei a VIII-a generale își continuă pregătirea de cultură generală în licee, școli generale de 10 ani, sau dobîndesc o pregătire profesională, beneficiind deci de o instruire organizată pe o durată mai mare decît pînă acum.

Pentru o cît mai bună desfășurare a procesului de învățămînt în școala generală de 10 ani, au fost elaborate, după ce au fost supuse unor dezbateri largi, planul de învățămînt, programele pentru clasa a IX-a și manualele școlare, care au fost puse la dispoziția profesorilor și elevilor.

În sprijinul realizării obiectivelor conținutului învățămîntului, a fost alcătuit un barem de dotare a școlilor cu materiale didactice adecvate cerințelor programelor școlare. De asemenea, cunoscîndu-se că pentru realizarea unui nivel corespunzător al învățămîntului în clasa a IX-a generală o condiție esențială o constituie încadrarea corespunzătoare a acestor clase, precum și cunoașterea temeinică a conținutului învățămîntului și a cerințelor instructiv-educative ale ciclului superior, terminal al școlii de 10 ani, inspectoratele școlare au stabilit, din timp, pentru fiecare școală în parte, profesorii care urmau să predea la clasele a IX-a și au organizat, pentru aceștia, scurte cursuri de inițiere pentru cunoașterea cerințelor programelor.

Se poate conchide *că premisele unei activități bine organizate sînt, în linii generale, realizate.* Dar, preocupările și eforturile celor ce se îngrijesc de reușita acestei acțiuni nu se opresc și nu trebuie să se oprească aici. O seamă de aspecte ale acestei complexe sarcini necesită o activitate susținută în timpul anului școlar.

Prima condiție pentru succesul activității didactice în școala de 10 ani, o reprezintă *cunoașterea profundă a obiectivelor ce trebuie realizate, a sarcinilor instructiv-educative ale procesului de învățămînt în clasele terminale (a IX-a și a X-a ale școlii), precum și a modalităților de realizare.* Tratarea acestor probleme prezintă însemnătate nu numai teoretică, ci și practică. Intrarea școlii de 10 ani în actualitate conferă acestora o însemnătate deosebită. E vorba de înțelegerea integrală, aprofundată a conținutului învățămîntului și structurii adoptate, a motivației lor științifice. În acest mod, activitatea profesorilor poate deveni mai fructuoasă, *avînd perspectiva unor obiective clare,* folosind creator și eficient nu numai ceea ce este dat prin planul de învățămînt și prin programele școlare, ci și condițiile locale, la care pot și trebuie să adauge tot ceea ce experiența proprie îi învață.

Pe de altă parte examinarea problemelor amintite, în toată complexitatea lor, ajută la dezvăluirea unor noi obiective a căror îndeplinire se înscrie pe linia perfecționării școlii noastre generale.

Cadrul general al conținutului învățămîntului în școala generală de 10 ani așa cum e înfățișat în planul de învățămînt, definește *rolul*

acesteia și mai ales al ultimelor două clase în pregătirea tinerilor. În acest sens, activitatea instructiv-educativă în clasele a IX-a și a X-a urmărește îndeplinirea a trei obiective importante : a) să asigure un nivel mai ridicat de cultură generală prin instruirea fundamentală și unitară a tinerilor, care să le permită atît continuarea studiilor, cît și orientarea în principalele sectoare ale vieții sociale ; b) să dea cunoștințe tehnice și să formeze deprinderi practice necesare pentru însușirea unei profesiuni și utile în integrarea socială a absolvenților și, în strînsă legătură cu aceasta ; c) să faciliteze orientarea școlară și profesională a tinerilor.

I. Potrivit planului de învățămînt și prevederilor programelor școlare, în ciclul terminal al școlii de 10 ani *se aprofundează și se lărgește pregătirea de cultură generală de bază*, dobîndită în clasele I—VIII, prin studiul principalelor obiecte de învățămînt, cum sînt limba română, matematica, fizica, chimia, biologia, limba străină, completate cu cunoștințe social-politice, cu noțiuni de igienă, de muzică și istoria muzicii. Prin aceasta, școala de 10 ani este chemată să asigure tineretului *un nivel mai ridicat de instrucție și de cultură, printr-un sistem închegat de cunoștințe pe ansamblul celor 10 ani de studii, corespunzător progresului științei și tehnicii contemporane și cerințelor societății noastre socialiste.*

Este demn de menționat faptul, care atestă totodată și caracterul profund democratic al întregului nostru sistem școlar, că programa disciplinelor de bază ale claselor a IX-a și a X-a cu rol fundamental în cultura generală a omului contemporan, este foarte apropiată de aceea a claselor liceale respective, ceea ce va permite tinerilor doritori să-și continue studiile de cultură generală să facă acest lucru fără dificultăți.

Caracterul obligatoriu al ciclului terminal (clasele IX—X) se întemeiază, întîi de toate, pe necesitatea unei instruiri de cultură generală mai amplă. Ca urmare a creșterii vertiginoase a volumului de cunoștințe, determinată de cuceririle științei și tehnicii moderne, cultura generală contemporană se îmbogățește necontenit. Ea dobîndește totodată note calitativ noi în funcție de restructurarea sistemelor de idei în diferite domenii ale științei, de diversificarea și specializarea accentuată a științelor și, mai ales, ca urmare a pătrunderii științei în toate sferele vieții sociale. *Reflectarea acestor caracteristici ale societății contemporane în sistemul de pregătire a tinerilor pentru integrarea lor socială și profesională implică o cultură generală mai dezvoltată, care să ușureze însușirea ulterioară a unei profesiuni.*

Iată de ce considerăm necesar să subliniem faptul că, departe de a minimaliza nivelul teoretic și științific al învățămîntului în clasele a IX-a și a X-a, *acesta trebuie să se distingă printr-o ținută corespunzătoare obiectivului urmărit, realizînd un nivel de pregătire generală cît mai ridicat.* Formarea profesională a tinerilor trebuie să se întemeieze pe o solidă pregătire de cultură generală. Acesta constituie unul din obiectivele fundamentale ale școlii de 10 ani, căruia trebuie subordonată întreaga activitate didactică la aceste clase. Planul de învățămînt și programele școlare oferă condițiile (premisele) necesare realizării acestui obiectiv.

Prin studiul literaturii române, elevii claselor a IX-a trebuie să ajungă la cunoașterea și la înțelegerea conținutului de idei și a valorii artistice a celor mai de seamă lucrări literare ale scriitorilor noștri clasici, să cunoască etapele mai importante ale dezvoltării culturii în țara noastră, de la începuturile ei, să-și însușească formele superioare de exprimare ale limbii noastre.

Cursurile de matematică, fizică, chimie, biologie urmează să consolideze și să lărgească simțitor orizontul de cultură generală, studiindu-se în continuare probleme fundamentale din punct de vedere teoretic, cu largi aplicații practice, despre care elevii au dobîndit cunoștințe elementare pînă în clasa a VIII-a : la matematică — ecuații, funcții, teme pentru formarea deprinderilor de calcul ; la fizică — cele mai importante probleme din mecanică, fizică moleculară, căldură, electricitate, optică, fizică atomică și nucleară ; la chimie — teme de chimie generală, de chimie neorganică și organică ; la biologie — probleme fundamentale ale biologiei contemporane (organizarea lumii vii, biologia eredității, spațiul biologic ș.a.).

De asemenea, cursul consacrat problemelor social-politice va permite elevilor înțelegerea unor fenomene economice și politico-sociale ale lumii contemporane, înțelegerea trăsăturilor fundamentale ale capitalismului și superiorității economiei socialiste.

Un astfel de conținut al învățămîntului în ciclul superior al școlii de 10 ani decurge din recunoașterea importanței culturii generale, în accepția conceptului actual de cultură generală, ca premisă pentru orice fel de pregătire de specialitate.

II. Avînd în vedere că majoritatea absolvenților școlii generale de 10 ani urmează să dobîndească o calificare în școli profesionale sau în producție, în clasele a IX-a și a X-a elevii primesc *o accentuată pregătire tehnică-practică, bază a formării profesionale și a capacității lor de adaptare la transformările ce survin în activitatea social-productivă.* Aceasta urmează să se realizeze atît prin întărirea caracterului aplicativ al matematicii, fizicii, chimiei și biologiei, cît și prin studiul electrotehnicii, desenului tehnic, iar în școlile de la sate al agriculturii.

Reține atenția, ca o trăsătură distinctivă fundamentală, faptul că pe fondul teoretic științific — premisă necesară unei pregătiri profesionale — *programele tuturor disciplinelor predate în clasa a IX-a acordă un loc însemnat aplicării cunoștințelor în rezolvarea unor probleme teoretice sau practice.* Această constatare este valabilă începînd cu limba română, la care sînt prevăzute ore pentru compuneri și exerciții (cu aplicații gramaticale) și continuînd, îndeosebi, cu matematica, în predarea căreia accentul trebuie să cadă pe acele cunoștințe și deprinderi de calcul pe care se bazează pregătirea de specialitate în școlile profesionale, precum și pe temele cu caracter aplicativ care dezvoltă capacitatea de a desprinde aspectul matematic al unor probleme cu caracter practic cum sînt : dimensionarea pieselor, parcelarea laturilor, racordarea drumurilor, calculul lungimilor conductorilor, transmisia mișcărilor ș.a.

De asemenea, la fizică și chimie e necesar să se acorde deosebită grijă, potrivit recomandărilor programei, acelor demonstrații experimen-

tale și lucrări de laborator care-i ajută pe elevi nu numai la înțelegerea fenomenului studiat, dar și la formarea priceperilor și deprinderilor de mînuire a aparaturii de fizică sau chimie. Totodată, la aceste obiecte este de mare însemnătate sublinierea aplicațiilor practice cu referire specială la industria țării noastre și la tehnica folosită : industria petrochimică de mase plastice, producerea îngrășămintelor chimice, siderurgie, industria aluminiului, construirea și folosirea mașinilor termice, a mașinilor și transformatoarelor electrice, producția de utilaj, electrificarea unor sectoare de activitate (transporturi).

În sistemul pregătirii elevilor, îndeosebi în clasele IX—X, un loc important este rezervat *activităților practice* ce urmează să se efectueze într-o zi pe săptămînă lăsîndu-se conducerilor de școli și inspectoratelor școlare județene inițiativa de a stabili profilul acestora. Activitatea practică a elevilor din școlile din mediul urban se va desfășura în diverse ramuri de activitate, în mod diferențiat pentru băieți și pentru fete. Astfel, în timp ce băieții pot efectua lucrări de lăcătușărie electrotehnică, mecanică, auto, tîmplărie și altele, fetele urmează să fie îndreptate, îndeosebi spre activități de croitorie, artizanat, menaj, stenodactilografie și tehnica lucrărilor de secretariat etc. Elevii școlilor din mediul rural vor efectua cu precădere practica agricolă — o zi pe săptămînă — în agrotehnică, pomicultură, viticultură, legumicultură, zootehnie, apicultură, creșterea păsărilor iar acolo unde e posibil în exploatarea mașinilor agricole. În afara practicii de o zi pe săptămînă, ei vor mai efectua o practică agricolă de două săptămîni, în funcție de calendarul muncilor agricole.

Orientarea tehnică-practică a ultimelor clase ale școlii generale se relevă și în faptul că pregătirea practică a elevilor și cultura tehnică reprezintă aproape o treime din numărul total al orelor rezervate lecțiilor și celorlalte activități obligatorii.

III. Trecerea la un învățămînt obligatoriu prelungit pune în termeni noi și *problema orientării școlare a elevilor*, o amplifică, îi dă un conținut mai bogat și o transformă într-un obiectiv de seamă al învățămîntului. Mai întîi aceasta determină sporirea preocupărilor și mijloacelor în direcția orientării școlare a elevilor, ținînd seama de faptul că după absolvirea clasei a VIII-a aceștia sînt puși, pentru prima dată, în situația de a alege direcția formării lor școlare și chiar profesionale. Ca urmare, orientarea îi va interesa pe tineri în timpul școlarității cel puțin tot atît de mult cît după absolvire ; aceasta sporește considerabil funcția de orientare a școlii generale. De asemenea, libera circulație a tinerilor de la un grad și tip de școală la altul, permite reorientarea tinerilor pe parcursul școlarității.

Conținutul învățămîntului în școala noastră de 10 ani *oferă posibilități reale pentru a asigura*, pe de o parte, *pregătirea tinerilor pentru scopuri comune*, transmițînd cunoștințele și ideile ce urmează să constituie cultura generală de care toți oamenii au nevoie (pe baza unui plan de învățămînt care cuprinde disciplinele de bază), iar pe de altă parte *ia în considerație, interesele, aptitudinile și aspirațiile care la această treaptă de vîrstă, se afirmă și se diferențiază, căutînd a le îndruma în sensul dezvoltării lor firești*. În acest scop, trebuie folosită rațional și

în mod creator marea varietate, practic neîngrădită de nici o normă, a activităţilor practice, care pot îmbrăţişa ramuri de activitate din cele mai diferite : activităţile la alegere, obligatorii — cu caracter sportiv sau artistic, precum şi activităţile facultative cu profil ştiinţific, tehnic, artistic, practic, gospodăresc etc. prevăzute în planul de învăţămînt. Faptul că acestea din urmă sînt menţionate la „subsolul" planului de învăţămînt nu atestă nici un fel de ordine de importanţă sau de preferinţă în ansamblul mijloacelor de care dispune conţinutul instrucţiei în ciclul terminal pentru realizarea unui învăţămînt diversificat, adaptat intereselor şi înclinaţiilor elevilor şi pentru orientarea lor în direcţia valorificării depline a aptitudinilor.

Şcoala de 10 ani nu înseamnă numai posibilităţi sporite de pregătire ştiinţifică şi practică a elevilor ci, mai mult decît atît, *ea prelungeşte cu încă doi ani faţă de pînă acum influenţa instructiv-educativă asupra tinerilor,* într-una din perioadele cele mai intensive ale dezvoltării lor fizice şi psihice, perioadă în care se pun bazele concepţiei despre lume, în care tinerii îşi formează principalele deprinderi de muncă intelectuală şi fizică, se formează convingerile şi sentimentele, deprinderile de conduită, se conturează caracterul omului. De aceea printre obiectivele de seamă ale şcolii de 10 ani trebuie reţinut şi *acela care se referă la formarea generală a tinerilor, la dezvoltarea multilaterală a personalităţii lor,* obiectiv fundamental al sistemului nostru educativ. Şcoala generală constituie un factor hotărîtor de formare a cetăţeanului societăţii noastre, instruit şi receptiv la marile valori culturale, capabil de o atitudine înaintată faţă de muncă, pentru a face faţă cu succes sarcinilor de perspectivă ale economiei şi culturii naţionale ; ea trebuie să pregătească tineri doritori de cultură, care vor simţi necesitatea intimă de a se instrui permanent şi a se forma ca buni profesionişti, mereu în pas cu viaţa.

Conţinutul instrucţiei şi valenţele educative ale şcolii generale cu durată prelungită trebuie folosite din plin în direcţia *întăririi caracterului său formativ, pentru educarea moral-cetăţenească a tinerilor,* ceea ce se va răsfrînge favorabil asupra mersului înainte al societăţii noastre în ansamblu, asupra consolidării unităţii familiei şi îmbogăţirii vieţii spirituale a oamenilor.

Aşa cum a arătat tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Raportul C.C. al P.C.R. prezentat la Congresul al X-lea, „factorul principal de educaţie a cetăţenilor, a întregii societăţi în epoca noastră este şcoala — principalul canal de difuzare a ştiinţei şi culturii, de îmbogăţire a minţii, de modelare a caracterelor şi formare cetăţenească a tinerelor generaţii. Şcoala trebuie să dea societăţii atît buni specialişti cît şi cetăţeni înaintaţi, cu un orizont larg, cu spirit de iniţiativă, cu o minte receptivă la tot ce e nou şi avansat, cu un înalt spirit de responsabilitate faţă de îndatoririle sociale".

Prin conţinut şi durată şcoala de 10 ani reprezintă mai mult decît primul nivel al învăţămîntului secundar. Aceasta are o profundă semnificaţie socială şi pedagogică, întrucît tinerii vor dobîndi o formaţie

intelectuală și culturală ridicată. Totodată, însă, nivelul învățământului de 10 ani implică cerințe sporite față de pregătirea profesorilor. În această privință, cursurile de inițiere organizate la începutul acestui an școlar trebuie considerate doar un început. Mai ales pentru absolvenții institutelor pedagogice, organizarea unor cursuri de informare științifică mai amplă, de aprofundare a problemelor ce constituie conținutul învățământului de 10 ani, reprezintă în viitor unul din factorii hotărîtori ai realizării obiectivelor urmărite de învățământul obligatoriu de cultură generală.

НОВЫЙ ЭТАП В РАЗВИТИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

Отмечая, что Директивы X-го Съезда РКП предусматривают как главнейшую задачу для осуществление обязательного общего десятилетнего образования, автор подчеркивает, что необходимо глубокое изучение целей, которые необходимо осуществить, учебно-воспитательных задач учебного процесса в последних IX и X-х классах, а также и средств осуществления. Десятилетняя школа должна обеспечить молодежи высокий уровень образования и культуры соответствующей развитию современной науки и техники и требованиям нашего социалистического общества.

Далее автор отмечает содержание отдельных учебных предметов предусмотренных в учебном плане и подчеркивает, что программы всех предметов уделяют особое место применению знаний в разрешении теоретических вопросов, в новом свете ставится и вопрос школьной ориентации учащихся. А также одной из главных целей десятилетней школы является и многостороннее развитие личности учащихся, их моральное и гражданское воспитание.

UNE ÉTAPE NOUVELLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

(R é s u m é)

En montrant que les Directives du X-ème Congrès du Parti Communiste Roumain spécifient comme charge fondamentale de l'enseignement de culture générale, pour la période suivante, la réalisation de l'enseignement géréral obligatorie de 10 annés, l'auteur soligne la nécessité de connaître profondement les objectifs à réaliser, les tâches inctructives et éducatives du processus d'enseignement dans les classes terminées (la IXème et la Xème), ainsi que les modalités de réalisation. L'école de 10 années doit assurer à la jeunesse un niveau élevé d'instruction et de culture, correspondant au progrès de la science et de la technique contemporaine et aux exigences de notre société socialiste.

Après avoir spécifié le contenu de quelques matières prévues dans le programme d'enseignement, l'auteur souligne que les programmes de toutes les disciplines concèdent un lieu important à l'application des connaissances pour résoudre des problèmes théoriques ou pratiques, faisant ressortir aussi le problème de l'orientation scolaire des élèves. De même, l'un des objectifs importants de l'école de 10 années est aussi le développement multiple de la personnalité des élèves, leurs éducation morale-civique.

A NEW STAGE IN THE DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION

(Abstract)

Showing that the Requirements of the 10th Congress of the R.C.P. stipulates as the fundamental task for the general school the fulfilment of compulsory 10 year general education, the author stresses the fact that it is necessary to know deeply the aims to be achieved, the educational tasks, of the teaching process in the final forms (the 9th and the 10th), as well as the means of their achievement. The 10 year school is required to assure a high level of training and culture, in accordance with the technical and scientific progress and the needs of our socialist society.

After mentioning the content of some school subjects, the author amphasizes that the syllabuses for all subjects give a prominent part to the use of knowledge in solving some theoretical or practical problems, the problem of vocational counciling being stressed as well. One of the most important aim of the 10 year school is the manysided development of pupil's personality, their civil-moral education.

Fişa pedagogică şi problemele cunoaşterii şi orientării şcolare a elevilor

ROMEO DĂSCĂLESCU, DUMITRU MUSTER

Orientarea şcolară şi profesională a tineretului răspunde în ţara noastră unor imperative determinate de dezvoltarea socialistă a forţelor de producţie. Sarcina realizării ei rămîne (în colaborare cu alţi factori : familie, organizaţie de tineret), şcolii — principalul izvor de cadre al societăţii.

Ca acţiune, orientarea şcolară şi profesională se încarcă şi cu înalte responsabilităţi politice, comanda socialistă de cadre fiind făcută în termeni precişi, cu exigenţa corespunzătoare. „În viitor, se va acorda atenţie sporită acţiunii de orientare şcolară şi profesională a elevilor. În acest scop, în toate liceele şi şcolile generale, colective de profesori vor desfăşura o activitate de cunoaştere sistematică a elevilor, a aptitudinilor acestora, de informare a lor şi a părinţilor asupra diferitelor profesiuni şi tipuri de şcoli, de îndrumare a şcolarilor spre acele domenii pentru care ei manifestă înclinaţii speciale" [1]. Sarcinilor şi responsabilităţilor menţionate li se datoresc înviorarea problemei şi măsurile luate pentru satisfacerea ei în condiţii îmbunătăţite.

Preocupaţi de obiectivarea cunoaşterii elevilor şi de organizarea ei în cadrul unei metodologii clare, cercetătorii Institutului de ştiinţe pedagogice au abordat şi problema fişei pedagogice, convinşi de faptul că mai buna cunoaştere a elevului, a dinamicii personalităţii lui, a factorilor care o influenţează, reprezintă un element esenţial în orientare. *Fişa* este chemată să cuprindă şi să configureze „cei mai importanţi parametri ai personalităţii elevilor, determinanţi în sprijinirea alegerii profesiunii" [2]. Surprinderea profilului psihologic al elevului, a mobilităţii acestuia şi a

1 *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România*, aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 21.

2 Dumitru Salade, Romeo Dăscălescu, *Perspective ale orientării şcolare şi profesionale*, în *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională* (coordonatori ştiinţifici : A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade), Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1969, p. 60.

factorilor care o determină și adecvarea intervențiilor cu caracter formativ vor putea determina o prognoză profesională realistă și prin aceasta convingătoare.

Prin elaborarea metodelor de cunoaștere a elevilor și a fișelor pedagogice, noi, cei de azi, ne înscriem pe itinerariul unei vechi tradiții a școlii românești, ale cărei realizări marchează — unele — etape și momente importante în dezvoltarea orientării școlare și profesionale.

★

În perioada dintre cele două războaie mondiale, sub impulsul realizărilor din domeniul psihologiei copilului, s-au dezvoltat cercetări pentru o mai temeinică cunoaștere a elevilor în procesul de învățămînt. Istoria pedagogiei consemnează, la noi și în alte țări, preocupări privind studierea individualității școlarului, a individualizării învățămîntului, a organizării de școli speciale pentru copiii excepționali [3]. Consecvent acestor preocupări apar primele documente (fișe, registre, dosare, foi etc.) de consemnare a datelor privind profilul elevului (pedagogic, psihologic, individual, vocațional, medico-pedagogic, biologic, antropologic etc. *) în țări ca : Austria (1910), Bavaria (1913), S.U.A. (1918), Saxonia (1920), Franța (1923), Uniunea Sud Africană (1925) [4].

Sub semnătura lui D. Theodosiu apare (1923) una din primele fișe tipărite din țara noastră, dovadă a unor preocupări pedagogice naționale corespunzătoare celor de pe plan mondial [5]. În 1925, Ministerul Instrucțiunii editează o „Foaie pentru observarea individualității școlarului". La primul Congres al Societății profesorilor secundari de pedagogie din România (mai 1928) profesorul C. Rădulescu-Motru a propus ca printre mijloacele de acțiune ale Societății să se prevadă și „îndrumarea profesională a elevilor, problemă pedagogică de o mare importanță" [6]. Cu aceeași ocazie, atît C. Rădulescu-Motru, cît și D. Theodosiu ridică problema obligativității fișelor pedagogice și inițierea în completarea lor a elevilor școlilor normale — viitori învățători.

În școlile normale și în seminariile pedagogice universitare, se introduce în aceeași perioadă — la practica pedagogică — completarea fișelor pedagogice de cunoaștere a elevilor. Măsura stimulează apariția unui număr sporit de fișe — oficiale și particulare — cu intervenții în favoarea sau împotriva lor. Reținem fișele și complementele lor (indicații, instrucțiuni) semnate de V. Pavelcu (1928), Radu Petre (1930), Radu Manoliu-Ștefan Bîrsănescu (1933), Fl. Ștefănescu-Goangă, L. Rusu, Al. Roșca, D. Todoran (1933), I. I. Gabrea, Radu Petre, D. Theodosiu, C. Turturică, V. Iordăchescu (1934), Em. M. Brandza (1936), C. Narly—G. Zapan (1938), N. Mărgineanu (1942), T. M. Nestor (1942), ș.a.

---

[3] Ștefan Bîrsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași Tip. Terek 1936, și *Istoria pedagogiei românești*, Tiparul Universitar, București, 1941.

* Fiind vorba de o metodă de colectare a unor informații și ținînd seama de interesul școlar al acestora, noi rămînem la denumirea de „fișă pedagogică"".

[4] A se vedea : D. Theodosiu, *Raport privind orientarea profesională a absolvenților școlii primare*, „Buletinul Societății profesorilor secundari de pedagogie din România" nr. 1 și 2, decembrie 1929, p. 70 și I. M. Nestor, *Studiul psihologic al școlarului cu ajutorul fișelor pedagogice. Anchetă internațională*. „Analele de psihologie" (director C. Rădulescu-Motru), vol. II, București, 1935, p. 159.

[5] D. Theodosiu, *Pedologie, manual pentru școlile normale*, ediția I. Socec, București, 1923, p. 159—162.

[6] „Buletinul Societății profesorilor secundari de pedagogie din România" nr. 1—2, decembrie 1929, p. 18 și 24.

După 23 August 1944 semnalăm apariţia unei *Fişe de cunoaştere a individualităţii elevului*, editată de Institutul psihotehnic din Cluj (autori : G. Oros, M. Peteanu, I. Popa, Şt. Pop, A. Roşca, D. Salade), cu *Instrucţiuni pentru completare* semnate de Mihai Peteanu şi Dumitru Salade (1948).

A urmat o perioadă mai lungă, în care preocupările de genul celor la care ne referim au fost întrerupte. Ele au fost reluate o dată cu reconsiderarea orientării şcolare şi profesionale, cu abordarea ei prin planul de cercetare al Institutului de ştiinţe pedagogice. În noile condiţii create, fişa constituie suportul psiho-pedagogic al cunoaşterii elevului. Apar noi autori, noi fişe care se experimentează. Menţionăm pe Ion Dumitrescu — Craiova, Ion Popa, Nicolae Mărgineanu — Cluj, Ion Holban — Iaşi, Gheorghe Zapan — Bucureşti ş.a.

Cele cîteva date care nu constituie istoria problemei, ci numai o relevă, sînt suficiente pentru a-i marca începuturile şi dezvoltarea.

★

Răspunzînd comenzii Ministerului Învăţămîntului de a da şcolii un instrument de cunoaştere a elevului, eficient prin completitudine şi accesibil prin simplitate, noi am elaborat cîte o fişă pentru clasele I—IV, V—X şi liceu, cu instrucţiunile respective.

Asimilînd experienţa pozitivă a predecesorilor, am conceput cunoaşterea elevilor ca rezultat al activităţilor în cadrul procesului de învăţămînt (obiecte de învăţămînt, concursuri şcolare, cercuri, timp liber, organizaţie de tineret), dînd prin aceasta fişei un pronunţat caracter pedagogic. Cunoaşterea elevului nu o concepem însă ca pe o acţiune specializată a dirigintelui sau consilierului de orientare şcolară, ea nu se referă în mod exclusiv la orientare. Cunoaşterea elevului e un deziderat general, necesar a fi realizat pentru echilibrarea relaţiilor funcţionale ale sistemului profesor-elev, ea aparţine obligatoriu tuturor cadrelor didactice, într-o colaborare ea însăşi echilibrată.

Deoarece fişele pedagogice pentru clasele I—IV şi V—X reprezintă variante simplificate ale fişei pentru liceu, ne vom referi la aceasta.

Fişa pedagogică pentru liceu a fost astfel concepută, încît să satisfacă următoarele cerinţe :

a) întemeierea cunoaşterii elevului şi a intereselor sale pe o schemă psihologică simplă, pentru sondarea intereselor şi a altor trăsături biopsihice care sînt de considerat în problemă, şi pe sistemul obiectelor de învăţămînt, considerat ca o schemă iniţială satisfăcătoare şi eficientă în acest scop ;

b) asigurarea completării eficiente şi a interpretării corecte a datelor de observaţie în raport cu nivelul minimal de pregătire psihopedagogică pretinsă cadrelor didactice, folosind cu precădere observarea pedagogică, adică cunoaşterea elevilor în timpul orelor de clasă şi al altor activităţi şcolare, ţinînd seama de disponibilităţile reale de timp ale cadrelor didactice ;

c) obiectivarea cunoaşterii elevului prin cantificarea datelor de observaţie, întemeiaţi pe unii indicatori şi folosind o formulă de calcul

(deocamdată numai în ce privește evaluarea intereselor profesionale ale elevului, dar cantificarea va fi extinsă și la celelalte compartimente ale fișei pedagogice) ;

d) cointeresarea tuturor cadrelor didactice în acțiunea de cunoaștere a elevului, care nu aparține în mod exclusiv dirigintelui.

Dosarul *Fișei pedagogice* se compune din :

1. Instrucțiuni pentru aplicarea Fișei pedagogice.

2. Foaia de observare curentă a elevului (sau catalogul — foaie de observare colectivă a elevilor clasei).

3. Fișa pedagogică a elevului.

Foaia de observare curentă a elevului (document de observație primară) se ține de fiecare profesor, pentru fiecare elev și la fiecare obiect de învățămînt. Ea cuprinde date de observare curentă, pe care profesorul le notează, de cîte ori este cazul, pe baza observării personale, în cadrul obiectului predat. Nu există deci o periodicitate în notare ; recomandăm totuși ca, trimestrial cel puțin, profesorul să parcurgă foile de observare, spre a vedea dacă nu este cazul să opereze unele mențiuni ori să le întărească sau să le modifice pe cele existente.

Notarea se face la rubrica „da" sau „nu", fie prin indicarea numai a datei zilei respective, fie prin indicarea datei și a unor mențiuni clare, precise, scurte, privind faptul care l-a determinat să opereze în foaia de observare. Cînd nu e cazul, nu se notează nimic.

Observarea va fi dirijată în raport cu 15 indicatori : activitate, sănătate, independență în muncă, atenție, perceperea materialului didactic, memorie, gîndire, imaginație, originalitate, volumul și calitatea cunoștințelor, aplicarea cunoștințelor, deprinderi, exprimare (în scris și orală), afectivitate, progres școlar.

Indicatorii i-am considerat suficienți pentru evaluarea interesului elevilor față de un obiect de învățămînt, într-o fișă pedagogică care-și propune să fie cît mai simplă și accesibilă tuturor cadrelor didactice. Ei nu constituie însă un grup exclusiv și absolut. Se pot introduce și alți indicatori, în locul sau în completarea celor menționați.

Aprecierile exprimate prin „da" sau „nu" indică gradul de participare a elevului la procesul de învățămînt, dinamica intereselor sale școlare.

Interesele școlare ale elevului, rezultate de pe urma notărilor în *Foaia de observare*, se exprimă la sfîrșitul anului școlar și la fiecare obiect de învățămînt printr-o notă-coeficient, obținută prin formula :

$$\text{C.I.S. (coeficient de interes școlar)} = 5 \left(\frac{\text{suma „da"} - \text{suma „nu"}}{15} + 1 \right)$$

Calculul coeficientului de participare este ușor de făcut.

Evident, este necesar să se facă suma însemnărilor pozitive (da) de o parte și suma celor negative (nu) de altă parte. Și este firesc să se scadă din suma favorabilă (a indicatorilor notați pozitiv) suma care denotă o lipsă de participare (a indicatorilor notați negativ). Totalul poate fi un număr pozitiv, cînd a fost mai mare suma însemnărilor

„da", sau un număr negativ, cînd a fost mai mare suma însemnărilor „nu". Totalul poate fi nul (0, zero), cînd cele două sume au fost egale, sau elevul respectiv nu avea nici o însemnare la obiectul considerat.

Totalul la care s-a ajuns (număr pozitiv, număr negativ sau 0) trebuie transpus în scara 0—10. Lipsa însemnărilor sau un total 0 (zero) al sumei indicatorilor desemnează pe elevul mijlociu, cel cu *nota-coeficient 5*. Totalurile pozitive trebuie să se situeze, proporțional, peste 5, iar totalurile negative, proporțional, sub 5. Pentru totalul maxim posibil de 15 puncte pozitive transpunerea se face pe 5 intervale de note (5—10); pentru totalul de 15 puncte negative transpunerea se face pe intervalul de 5 note, sub 5 (0—5). Aceasta înseamnă că se calculează proporțional (raportat la totalul de 15 al indicatorilor propuși) totalul la care se ajunsese (diferența dintre suma indicatorilor pozitivi și suma indicatorilor negativi) și se multiplică cu 5 — pentru situare pe intervalul de 5 note. Rezultatului (număr pozitiv sau negativ) i se adaugă 5 — pentru încadrare sub mijlociu (în cazul numărului negativ) sau peste mijlociu (în cazul numărului pozitiv), pe scara 0—10 a notei-coeficient.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, am însoțit fișa de un tabel cu coeficienți calculați, în toate cazurile posibile. Coeficienții calculați prin formula C.I.S. cantifică observațiile, dîndu-le astfel un plus de temeinicie.

Prin datele consemnate în fișă, dar mai ales prin interpretarea lor, aceasta se încarcă și cu valențe metrologice în ceea ce privește eficiența procesului de învățămînt. Dezvoltarea, consolidarea și apariția de noi interese școlare, pe care fișa le desprinde și reține, reprezintă în fapt măsura calității muncii didactice, a consecințelor ei formative.

Coeficientul C.I.S. al indicatorilor, confruntat cu notele medii ale obiectelor de învățămînt, exprimă corespondența acestora cu interesele elevului pentru munca școlară, la obiecte sau în general. Raportul $\frac{C.I.S.}{Mo}$, în care Mo= media pe obiect, sub diferitele lui variante, cantifică (obiectivează) gradul atins al intereselor școlare și advertența (inadvertența) cu aprecierile profesorului.

Astfel $\frac{C.I.S.g}{Mog}$ în care C.I.S.g = coeficientul general (medie) de interese școlare, iar Mog = media generală pe obiecte, poate avea următoarele aspecte :

1. $\frac{C.I.S.g}{Mog} = 1$, ceea ce ne identifică un echilibru perfect (mai greu de realizat !) între interesele școlare ale elevului și notele medii (trimestriale sau anuale) acordate de profesor.

2. $\frac{C.I.S.g.}{Mog} > 1$ arată o notare „zgîrcită" a profesorului sau lipsa de concordanță între interesul elevului și performanța școlară apreciată (vor trebui analizate cauzele !), iar

3. $\frac{C.I.S.g,}{Mog} < 1$ reclamă o notare prea „generoasă" sau goana după note a elevului („tocilarul!") fără o altă motivație.

Pentru toată clasa am preconizat *un catalog — foaie de observare colectivă* tot pe obiecte de învățămînt. Catalogul simplifică munca profesorului, îl ajută să-și aprecieze elevii comparativ. Teoria statistică ne îndreptățește să considerăm, în cazul unei clase cu un colectiv normal, o distribuție de cca 20% „da" și „nu" la fiecare indicator, cca 60% semnalînd pe elevii apreciați mijlociu, cu rubrici necompletate la indicatorul respectiv.

Fișa pedagogică am structurat-o astfel încît să cuprindă sintetic observațiile consemnate în *foaia de observare*. Bivalența valorii instrumentale a fișei lărgește aria de cuprindere a realității școlare și a principalilor factori care o determină : profesor-elev.

*

Supusă discuției în Institut și la nivelul inspectoratelor școlare județene, cărora le-a fost trimisă spre consultare*, *Fișa pedagogică* a fost apreciată ca necesară și corespunzătoare obiectivelor pe care le propune, cu unele sugestii de modificare-completare de care autorii au ținut seama în majoritatea cazurilor.

Fișa noastră se adaugă celorlalte elaborate în Institut (Dumitrescu, Mărgineanu, Holban). Destinul ei viitor îl vor hotărî factorii de decizie ai învățămîntului. Pentru noi ea constituie un material științific-aplicativ ; prin ea am vrut să subliniem încă o dată ideea că școala este obligată la cunoașterea elevilor, iar cercetarea pedagogică este obligată la rîndul ei să furnizeze școlii instrumentele de lucru necesare.

MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

FIȘA PEDAGOGICĂ
pentru liceu

a elevului . . . . . .
născut în . . . . . ., la . . . . . .
(localitatea-județ) data

I. Tatăl . . . . . , , , , ,
(nume) (profesie) (observații)

Mama . . . . . , , , , ,
(nume) (profesie) (observații)

* Mulțumim și pe această cale inspectoratelor școlare județene, care prin observațiile transmise au contribuit la îmbunătățirea fișei.

Date despre climatul educativ din familie (locul copilului în familie (al cîtelea?), relaţii în familie, prestigiul familiei printre vecini, la loc de muncă etc.).

II.

Clasa	Anul şcolar	Şcoala (denumirea, adresa)	Diriginte	Observaţii
I				
II				
III				
IV				

III. *Starea sănătăţii* (se trec acele date din fişa medicală a elevului referitoare la boli care prejudiciază prin cronicitate sau prin urmări capacitatea de învăţare).

IV. Nota-coeficient de interes pentru obiectele din planul de învăţămînt.

	Anul: I	II	III	IV
1. Limba română (gramatica)				
2. Literatura română				
3. Limba şi lit. engleză				
4. Limba şi lit. franceză				
5. Limba şi lit. germană				
6. Limba şi lit. rusă				
7. Limba şi lit.				
8. Limba şi lit. maternă (naţ. conloc.)				
9. Limba şi lit. latină				
10. Istoria				
11. Educaţia cetăţenească				
12. Cunoştinţe social-politice				
13. Psihologie-Logică				
14. Matematică-Astronomie				
15. Fizica				
16. Chimia				
17. Şt. Biologice				
18. Geografia				
19. Desen				
20. Muzica				
21. Educaţia fizică				
22. Electrotehnica				
23. Desen tehnic				
24. Cunoştinţe tehnice etc.				

V. Media generală școlară

Anul : I II III IV

Media generală anuală . . . . . .
Ordinea clasificării . . . . . .
din (totalul elevilor clasei) : . . . . . .

VI. CERCURI DE SPECIALITATE

Denumirea cercului — Aprecierea activității

I
II
III
IV

VII. CONCURSURI ȘCOLARE (consemnare, rezultate obținute)

I
II
III
IV

VIII. RESPONSABILITĂȚI ȘI ACTIVITĂȚI DEOSEBITE ÎN CADRUL ORGANIZAȚIEI U.T.C.

I
II
III
IV

IX. PREOCUPĂRI ȘI MANIFESTĂRI PREFERATE ÎN TIMPUL LIBER (consemnare, data, semnătura profesorului)

X. APTITUDINI SPECIALE

XI. TRĂSĂTURI DE TEMPERAMENT

XII. TRĂSĂTURI DE CARACTER

XIII. INTEGRAREA SOCIALĂ — ATITUDINE SOCIAL-MORALĂ

XIV. CARACTERIZAREA PSIHO-PEDAGOGICĂ A ELEVULUI (cu recomandări pentru acțiuni educative ulterioare)

XV. PROFESIA DORITĂ DE ELEVI — XVI. PROFESIA DORITĂ DE FAMILIE

Tata — Mama

I
II
III
IV

XVII. RECOMANDĂRI PRIVIND ORIENTAREA ȘCOLARĂ (data, școala — profesia indicată, semnătura profesorului)

XVIII. OBSERVAȚII (cu data și semnătura profesorului)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТОЧКА И ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

(Р е з ю м е)

Усваивая продолжительный опыт румынской педагогики, авторы предлагают педагогическую карточку для изучения учащихся в отличие от исихологических, антропологических, социальных и др. карточек, используя **педагогическое наблюдение** всех учителей продмедников и во всех школьных проявлениях.

Интерес к учебным предметам оценивается 15 указателями (деятельность, здоров е, самостоятельность в работе, внимание, восприятие, наглядного материала, память мышление, воображение, своеобразие, объем и качество знаний, применение знаний, навыки, выражение аффективности, щкольное развитие,) на кот рые отвечается „да" или „нет". Формула.

$$5\left(\frac{\Sigma\ „да" - \Sigma\ „нет"}{15} + 1\right)$$

выражает **коэфициент школьного интереса** по каждому предмету обучения при оценке от 0-10 и позволяет провести объективные связи и оценки касающиеся учащегося и отношения учитель-учащийся

В карточке отмечаются также данные относительно воспитательных условий в семье учащегося, здоровие, общая годовая оценка, кружки в которых он проводит работу, школьные конкурсы, занятия в свобод. ное время, проявление специальных наклонностей, черты темперамента и характера, социально-моральное отношение. профессия предпочитаемая учащимся и родителями-все это во время школы. Очерк завершается психо-педагогическим, диагнозом по школьной и профориентации и заключительными примечаниями.

LA FICHE PSYCHO—PÉDAGOGIQUE ET LES PROBLÈMES DE LA CONNAISSANCE ET DE L'ORIENTATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES

(R é s u m é)

Les auteurs assimilent une longue expérience de la pédagogie roumaine et proposent une fiche pédagogique, par laquelle — pour connaître l'élève — à l'encontre des fiches psychologiques, anthropologiques, sociales etc., on met en valeur *l'observation pédagogique* de tous les professeurs dans le cadre du système de référence des matières d'enseignement et de toutes les manifestations scolaires.

L'intérêt pour les matières d'enseignement est apprécié par un nombre de *15 indicateurs* (activité, santé, indépendance au travail, attention, perception du matériel intuitif, mémoire, pensée, imagination, originalité, volume et qualité des connaissances, habitudes, manière de s'exprimer, affectivité, progrès scolaire) auxquels on répond par „oui" au par „non". La formule

$$5\left(\frac{\Sigma\ „oui" - \Sigma\ „non"}{15} + 1\right)\ \text{exprime}$$

le *coefficient d'intérêts scolaires* pour chaque matière d'enseignement, dans l'échelle de notation de 1—10 et permet de faire des rapports et des appréciations objectives sur l'élève et le rapport professeur-élève.

La fiche consigne encore des données sur le climat éducatif de la famille de l'élève, sur sa santé, la moyenne générale scolaire, les cercles de spécialité dans lesquels il est actif, les responsabilités, les préoccupations dans le temps libre, les aptitudes spéciales manifestées,

les traits de tempérament et de caractère, l'attitude sociale-morale, la profesion désirée par l'élève et par ses parents — tout ceci pendant les années de scolarisation. On achève par une caractéristique psycho-pédagogique, un diagonstic d'orientation scolaire-professionnelle et des observations finales.

THE PEDAGOGICAL CARD AND THE PROBLEMS OF KNOWING AND SCHOOL COUNCILING THE PUPILS

(Abstract)

Having a long experience in the Romanian education, the authors suggest a pedagogical card, by which — for knowing the pupil — in contradistinction to the psychological, anthropological, social cards, the *educational observation* is better turned into account in the frame of the system of the school subjects and all the school behaviour.

The interest in the school subjects is estimated by *15 parametres* (activity, health, independence in work, attention, the perception of the audio-vizual material, memory, thinking, imagination, originality, the bulk and quality of knowledge, the implementation of knowledge, skills, speech, affectivity, school progress), to which a yes/no answer is required.

$$5\left(\frac{\Sigma \text{ „yes“} - \Sigma \text{ „no“}}{15} + 1\right) \text{ epxresses}$$

the coefficient of school interest to each school subject in the range of marks 0—10, and permit some objective regards and appreciations on the pupil and the teacher-pupil relation.

The card specifies also data about the educational atmosphere in the pupil's family, health, the general school mark, the circles he attends, concerns in leisure time, school contests obligations, special skills, temperamental features, the social-moral attitude, the profession wanted by the pupil and parents — all these things in the school year. The card is concluded by a psycho-pedagogical reference, a diagnosis of school counciling and final remarks.

AFERENTAȚIA INVERSĂ ȘI ACCEPTORUL ACȚIUNII ÎN INSTRUIREA PROGRAMATĂ

Conf. univ. VASILE BUNESCU

Prezentă și în actul învățării specifice care are loc în procesul de învățămînt, *aferentația inversă* — ca informare a profesorului despre efectul acțiunii sale instructiv-educative asupra elevului, dar și ca informare a elevului, despre rezultatele obținute în învățare — se cere mult mai eficient organizată decît prin învățămîntul tradițional.

Această organizare depinde în primul rînd de profunda cunoaștere a mecanismelor ei. Prin imaginarea și descrierea modelului acceptorului acțiunii, ca element indispensabil aferentației inverse, P. K. Anohin[1] aduce o mare contribuție la cunoașterea acesteia și deci un sprijin celor care vor să-i organizeze aplicarea în învățarea specifică ce are loc în procesul de învățămînt, mai ales celor care urmăresc realizarea ei prin instruirea programată.

Ceea ce trebuie să reținem, îndeosebi, din contribuția lui Anohin este completarea modelului reflexului condiționat cu *acceptorul acțiunii*. În felul acesta aferentația inversă este pe deplin explicată.

Extinzînd modelul achiziționării reflexelor condiționate pînă la a afirma că acest model este propriu oricărui fel de învățare, Anohin nu mai manifestă aceeași grijă pe care o exprimă în legătură cu tendințele de interpretare mecanicistă a unor procese biologice. Modelul aferentației inverse capătă un specific în învățarea umană, cel puțin în ce privește învățarea în cadrul procesului de învățămînt.

Să vedem care este rolul acceptorului, după Anohin, în cadrul reflexului condiționat.

Pe figură se pot urmări momentele succesive ale actului reflex și deci și apariția și funcția acceptorului.

Constituindu-se concomitent cu apariția aferentației situaționale sau o dată cu intenția de a săvîrși un anumit act, imaginea din acceptor controlează săvîrșirea actului. Cu alte cuvinte, în achiziționarea unui reflex, corespondența dintre intenție și actul săvîrșit este controlată și corectată pe baza imaginii din acceptor.

---

[1] Vezi: P. K. Anohin, *Fiziologia și cibernetica*, în *Problemele teoretice ale cibernetici*, Editura științifică, București, 1963.

În cadrul învățării de reflexe (sensul generic este dat de Anohim pentru achiziționarea oricărui act nou[2], el are dreptate. Și are dreptate pentru că, în cadrul reflexului condiționat, individul (om sau animal) răspunde de fapt nu printr-un act nou, ci printr-un act consolidat și existent în echipamentul ereditar, dar la stimuli noi — asociați.

Punem următoarea întrebare : se poate pune egal între acest tip de învățare cu aferentație inversă bazată pe acceptorul din scoarța cerebrală și învățarea în procesul de învățămînt ?

Noi considerăm că nu. Pentru aceasta pledează legile progresului general, ale perfecționării umane. Se știe că perfecționarea umană, începînd cu homo sapiens, nu se mai explică pe baza legilor eredității biologice.

Orice achiziție care duce la perfecționarea omului după acest stadiu, se obiectivează în opere de cultură materială și spirituală (în tehnică, știință, artă etc.) care nu se mai pot fixa și transmite ereditar. Din această cauză, orice achiziție pe drumul cunoașterii de către copil (cunoașterea lumii umanizate prin obiectivarea aptitudinilor motrice, intelectuale sau a sentimentelor), nu poate fi controlată prin imaginea din acceptorul care s-ar forma pe scoarța cerebrală a elevului, a discipolului.

Pentru om, a învăța însemnează a cunoaște și a opera cu o mare bogăție de bunuri materiale și spirituale pe care fiecare generație, la debutul său în viață, le găsește gata create de generațiile precedente.

Generațiile tinere se umanizează asimilînd aceste bunuri și își dezvoltă astfel aptitudinile specific umane încarnate în această lume. Nici o aptitudine umană nu se formează decît prin reproducerea activităților obiectivate în producția materială și spirituală. Nici dezvoltarea gîndirii și nici însușirea cunoștințelor nu au loc altfel. Lumea industriei, a științei și artei exprimă adevărata istorie a naturii umane. Această experiență social-istorică a umanității nu se fixează, nu se acumulează și nu se transmite pe cale ereditară. Ea se acumulează sub forma unor fenomene exterioare, obiective, de cultură materială și spirituală. Asimilînd tot ceea ce a atins umanitatea în cursul dezvoltării sale istorice, fiecare generație se umanizează. Această asimilare a obiectelor și fenomenelor create de istorie are loc pe baza unei activități care să reproducă într-un fel trăsăturile esențiale ale aptitudinilor acumulate și obiectivate în produsele culturii materiale și spirituale.

A învăța să folosească o unealtă înseamnă, pentru om, a asimila operații motrice încarnate în acea unealtă[3]. Actul de folosire nu îi este transmis ereditar. imaginea acestui act nu există în acceptorul acțiunii, ci este prezentă în faptul real, în obiectul existent în afara lui. Imaginea actului apare numai după ce este reprodusă activitatea încarnată în obiectul real, deci după ce este învățat actul.

La animale nu are loc procesul de conservare a „uneltei", nu are loc transmiterea ei de la o generație la alta Așa se explică de ce animalele nu pot să asimileze funcții ce caracterizează cultura, de ce ele nu pot să asimileze nici chiar operația motrică încarnată în unealtă. Folosirea unei unelte nu formează

[2] P. K. Anohin, *Op. cit.*, p. 246.
[3] A. Leontiev, *L'homme et la culture*, în „Recherches internationales à la lumière du marxisme", nr. 46, p. 50.

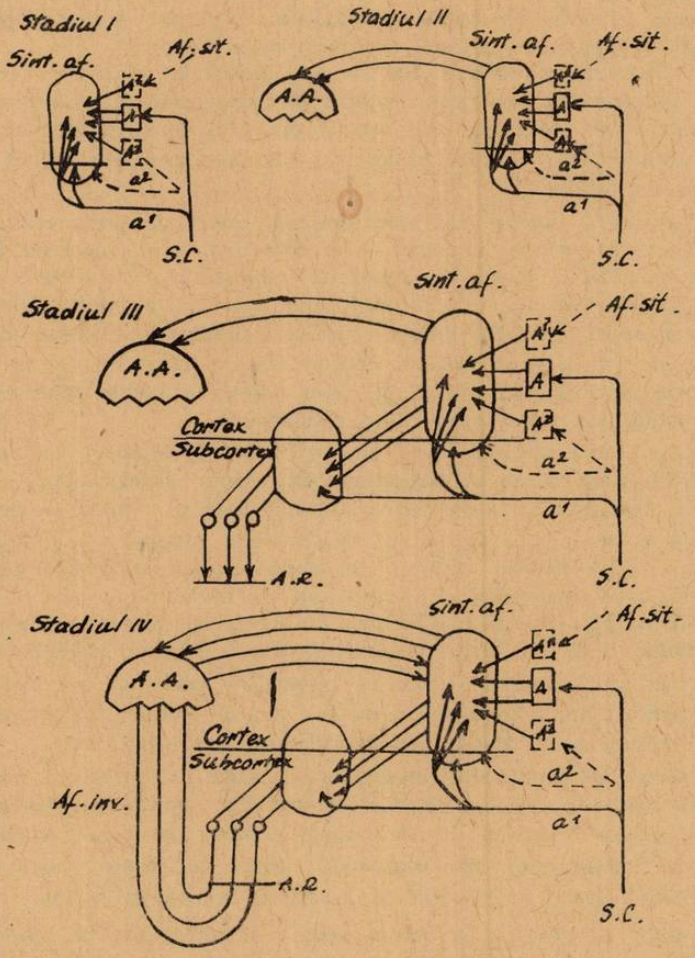


Fig. 1

Fig. 1. Reprezentarea stadiilor consecutive ale manifestării unui reflex condiționat fixat ca răspuns la un stimul condițional.

Stadiul I — Sinteza tuturor influențelor aferente interioare și exterioare variate, exercitate asupra organismului (A — analizatorul stimulului declanșator ; A^1, A^2 — stimuli situaționali pentru diverși analizatori ; a^1, a^2 — acțiunea colaterală a stimulilor declanșatori și situaționali asupra formațiunii reticulare din trunchiul cerebral . S. C. — stimuul condițional).

Stadiul II — Formarea acceptorului acțiunii pe baza vestigiilor aferente ale stimulilor precedenți (A A.).

Stadiul III — Formarea acțiunii de răspuns (A. R.), care se desfășoară totdeauna ulterior acceptorului acțiunii.

Stadiul IV — Apariția excitațiilor aferente inverse de la toate laturile și caracteristicile rezultatului obținut. În exemplul de față. aferentarea inversă de la rezultatele acțiunii a coincis exact cu natura acceptorului acțiunii, adică rezultatele coincid întocmai cu intenția (sau cu planul) săvîrșirii acțiunii.

o nouă operație motrică; ea este supusă mișcărilor instinctive[4]. Rezultă de aici că reglarea oricărui act revine imaginii din acceptor numai după ce actul a fost învățat (achiziționat pe cale ereditară, prin învățare).

Modelul aferentației inverse din cadrul „învățării" reflexelor condiționate este valabil așa cum l-a conceput Anohin, căci prin reflexul condiționat se învață în adevăr ceva: folosirea unei reacții din echipamentul ereditar pentru a răspunde la stimuli noi, asociați. Și aceasta este învățare, dar redusă numai la achiziționarea de reflexe.

Specific învățării umane este achiziționarea unor cunoștințe noi pentru individ — deși vechi pentru omenire — și obiectivate în fenomene de cultură materială și spirituală. Învățarea, însușirea cunoștințelor obiective în aceste produse de cultură, are loc prin reproducerea practică a aptitudinilor pe care acestea le încadrează. În felul acesta criteriul valabilității, justeței imaginii actului se face nu de către acceptorul acțiunii, ci de către un element exterior. Imaginea justă se formează inițial, pe baza corectării venite dinafară, cu ajutorul acceptorului (am spune) din capul profesorului.

Imaginea din acceptorul acțiunii devine și ea un reglator, dar nu în timp ce se învață, în timp ce se achiziționează experiența social-istorică, ci după ce individul este „învățat", în sensul că a asimilat deja o minimă experiență care poate duce la crearea unei aferentații situaționale, capabile să determine imagini reglatoare în acceptorul acțiunii. De aceea, învățarea umană rămîne specifică mai ales prin realizarea ei în procesul de învățămînt, care a fost și va rămîne un proces bilateral, tocmai pentru că acceptorul acțiunii se constituie nu în capul elevului, ci în al „instructorului" (profesor, manual, mașină etc.).

Am revenit asupra acestor probleme pentru că modul de a concepe aferentația inversă are o mare importanță în metodologia cibernetică, în pedagogia cibernetică și în realizarea ei practică în cadrul instruirii programate.

Modul acesta de a concepe învățarea ne ajută să înțelegem mai profund modalitățile în care se poate „învăța" și *creația*. Pare paradoxal, dar la om abia în adevărata creație imaginea din acceptorul acțiunii (păstrăm termenul, conferindu-i însă o funcție mult mai complexă) devine reglatoare: poate că tocmai în acest moment apare, ca rezultat al învățării, acceptorul acțiunii.

Dar, o dată cu aceasta, învățarea devine și formativă, în sensul formării și dezvoltării capacităților creatoare, devine activitate specific umană, socială.

Nu este totuși suficientă realizarea aferentației inverse, folosită cu rezultate superioare în învățămîntul programat față de cel tradițional, pentru a pregăti gîndirea creatoare și celelalte capacități solicitate de viața contemporană. Coincidențele dintre imaginea din acceptorul acțiunii și acțiunea realizată înlătură antrenarea analogiilor, a raționamentului analogic cu marea sa valoare euristică.

Pentru acte a căror rezolvare este cunoscută (fizică sau intelectuală), acceptorul controlează orice săvîrșire a actului. Așa se întîmplă în orice act al muncii.

Dar învățarea, după părerea noastră, este o formă specifică de muncă, de activitate. **Rezultatul actului de cunoaștere nu se conturează înainte în capul celui care învață, în cea mai mare parte a situațiilor.** De aici necesitatea confirmărilor în cadrul instruirii, pentru fiecare însușire de noi cunoștințe. Acest

---

4 A. Leontiev, *Op. cit.*, p. 52.

mod de confirmare se poate realiza însă numai în cadrul instruirii programate. Aici apare primul ei mare merit. Pînă aici totul pare clar, dar pe plan teoretic.

Pentru a ne confirma ipoteza am făcut un sondaj experimental. Am dat următorul text, într-o formă apropiată de modul de prezentare a informațiilor prin instruirea programată :

„Pegasul este un animal ciudat. El are patru picioare ca de cal și are două... ca de pasăre".

Rezultatul : din 60 de subiecți 35% (18 elevi din clasa a (V-a și 3 din cei 28 din clasa a VIII-a) nu au dat răspunsul așteptat, deși aferentația situațională era just creată. Astfel, 6 elevi au completat : două picioare ; alți 6 elevi au completat : două gheare ; doi ochi etc.

Deci, deși au fost create condițiile (pe plan logic) pentru ca răspunsul să poată fi dat, pe plan psihologic nu s-au creat aceste condiții pentru o bună parte din subiecți. Neconcordanța dintre planul logic și cel psihologic obligă la experimente, la verificări practice ale acestei neconcordanțe și la încercări numeroase pînă la înlăturarea ei. Munca devine astfel foarte grea și empirică. Apare necesitatea elaborării unei metodologii riguroase de stabilire a acestei corelări ; în plus, corelarea factorilor logic și psihologic cu cel cibernetic.

Din acest sondaj se desprind cîteva concluzii :

— Confirmările trebuie să fie date, în momentele inițiale ale învățării, întotdeauna de către profesor, fie personal, fie prin intermediul unui manual, al unei mașini în care s-a introdus o programă. Fără acest mod de confirmare nu are loc învățarea.

— Acțiunea practică, exteriorizată în afara celui care învață, controlează și corectează modul în care au fost însușite cunoștințele (fizice și intelectuale) și nu imaginea din acceptorul elevului. De aici necesitatea acțiunilor obiectuale în orice stadiu inițial de învățare.

— Procesul de învățămînt rămîne bilateral în orice formă de organizare (chiar și în condițiile instruirii cu mașini).

— Aferentația situațională poate fi realizată și apreciată ca atare din punct de vedere logic, dar ea poate să nu coincidă cu realizarea ei pe plan psihologic. De aceea, creativitatea poate fi condusă logic, dar poate să nu se realizeze psihologic pentru fiecare elev.

UNITATEA INFLUENŢELOR EDUCATIVE ÎN PROCESUL FORMĂRII PERSONALITĂŢII

Prof. ION DRAGU
Prof. ANTON VASILESCU

Proces complex şi îndelungat, care începe o dată cu naşterea omului şi continuă pe toată durata vieţii sale, formarea personalităţii umane este în fond rezultatul interacţiunii practice dintre societate şi individ. În celebrele sale Teze despre Feuerbach, K. Marx, subliniind caracterul concret istoric al procesului de constituire a esenţei umane, a precizat că aceasta „nu este o abstracţie inerentă individului izolat. În realitatea ei, ea este ansamblul relaţiilor sociale“ [1].

Făurirea personalităţii multilateral dezvoltate a individului societăţii socialiste este un proces dinamic, care necesită eforturi susţinute din partea tuturor factorilor chemaţi să participe la finalizarea lui. El include, în unitatea lui dialectică, atît educaţia ca fenomen social distinct, organizat, instituţionalizat, cît şi toate celelalte influenţe educative, formative ale societăţii.

Ca fenomen specializat, care se bazează pe un conţinut determinat şi pe un suport instituţional bine precizat, educaţia deţine un rol deosebit în perioada de şcolarizare, cînd se pun bazele formării personalităţii. Unul din marile avantaje pe care le prezintă, prin specificul său, procesul educativ organizat îl constituie posibilitatea asigurării unităţii influenţelor educative în procesul formării personalităţii.

Ţinînd seama de corelaţia dialectică dintre categoriile *posibilitate* şi *realitate*, care arată că transformarea posibilităţii în realitate nu se înfăptuieşte decît atunci cînd există şi se maturizează condiţiile necesare, apare limpede că unitatea influenţelor educative existentă, ca realitate virtuală în fenomenul educativ, poate deveni realitate numai prin activitatea conştientă a tuturor factorilor educativi care participă la formarea personalităţii umane şi în primul rînd prin activitatea şcolii care este chemată să-şi sporească atribuţiile sale formative în raport direct proporţional cu complexitatea şi accelerarea ritmului dezvoltării vieţii sociale.

---

[1] K. Marx, Fr. Engels, *Ideologia germană*, E.S.P.L.; 1956, p. 614.

Într-o cercetare cu tema *Coordonarea influențelor educative la nivelul școlii*, ne-am ocupat în mod special de influențele educative care contribuie la formarea personalității. Datele cercetării noastre demonstrează că cel dintîi element de la care se pornește în realizarea unității influențelor educative îl constituie *unitatea de conținut a procesului instructiv-educativ*. Așa cum nu se poate concepe un sistem al muncii educative izolat de sistemul de cunoștințe transmise elevilor în procesul de învățămînt, ci numai în interdependență și interacțiune cu acesta, tot astfel unitatea influențelor educative este condiționată de conținutul științific al învățămîntului. *Unitatea influențelor educative este determinată de unitatea procesului instructiv-educativ.*

Școala pregătește elevii pentru viață. În anii de școală se formează nu numai cultura generală a elevilor ci și conștiința lor socială, idealurile lor etice și estetice. Toate acestea presupun însușirea în cadrul procesului de învățămînt a unui sistem de cunoștințe științifice prevăzute în programele școlare și, bineînțeles, un sistem de muncă pe baza căruia să se asigure acțiunea unitară de transmitere a acestor cunoștințe. Pe bună dreptate subliniază I. T. Ogorodnikov că este o profundă eroare a se crede că în clasă elevii sînt instruiți, în activitatea dinafara școlii — educați, iar în producție — pregătiți pentru viață. Pregătirea elevilor pentru viață se realizează în întregul sistem al muncii instructiv-educative. Instrucția nu poate să nu fie educativă, după cum educația nu poate să nu țină seama de scopurile instrucției [2].

Experimentele organizate de noi, studierea experienței unor cadre didactice de specialități diferite, sondajele efectuate arată că atît în ceea ce privește preocuparea învățătorilor și profesorilor pentru realizarea caracterului educativ al învățămîntului, cît și grija diriginților și directorilor pentru coordonarea muncii cadrelor didactice s-au înregistrat progrese substanțiale. La Liceul „Ion Neculce", unde am desfășurat principalele cercetări experimentale, la Școala generală nr. 122, ambele din București, ca și la Școala generală din localitatea Bănești, județul Prahova, în care am făcut sondaje, confruntarea și verificarea unor soluții au dus la conturarea unei experiențe pozitive, valoroase în această privință.

La Liceul „Ion Neculce", de exemplu, s-a urmărit în mod special crearea și generalizarea la nivelul școlii a unei influențe unitare a tuturor factorilor educativi. Pornind de la principiul că nu există obiect de învățămînt care să nu-și poată aduce contribuția la realizarea educației comuniste a elevilor, ne-am preocupat de măsura în care profesorul valorifică conținutul educativ al lecțiilor. Printr-un ansamblu de măsuri, s-a stabilit ca fiecare profesor, în funcție de obiectul pe care îl predă, de vîrsta elevilor, de specificul clasei etc., să valorifice conținutul educativ al lecțiilor, să asigure armonizarea lui în cadrul unui sistem corelat la nivelul clasei și, în ultimă instanță, al școlii. În acest scop s-au utilizat forme de activitate și metode variate: asistențe, studierea experienței valoroase a unor profesori, analize pe o perioadă mai îndelungată, sondaje, lucrări de control, convorbiri etc.

În cursul unui an școlar a fost urmărită sub aspecte multiple tema **Cum realizăm educația comunistă a elevilor prin lecții.** Acțiunea a cuprins întregul personal didactic al liceului și implicit, toate obiectele de învățămînt, iar organizarea ei s-a înfăptuit prin punerea în valoare a tuturor formelor metodice de care dispune școala. La nivelul comisiilor metodice pe specialități s-au organizat lecții deschise și interasistențe și s-au desfășurat dezbateri privind aspectele cele

[2] I. T. Ogorodnikov, *Probleme actuale ale cercetărilor științifico-pedagogice*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 3/1965, p. 3—12.

mai importante ale valorificării conținutului educativ al lecțiilor. Cabinetul metodic al școlii a asigurat consultații, material bibliografic și documentar pus la dispoziție de Institutul de științe pedagogice, ceea ce a permis o bună informare a cadrelor didactice asupra celor mai noi și importante realizări în această direcție pe plan internațional. Prin cabinetul metodic s-au cercetat atent, minuțios, toate activitățile desfășurate și s-a elaborat un studiu sintetic despre experiența cea mai bună a cadrelor didactice și a aparatului metodic al școlii în direcția valorificării conținutului educativ al lecțiilor. Studiul completat și îmbunătățit pe baza constatărilor colectivului de conducere al școlii a fost pus în dezbaterea consiliului pedagogic. Calitatea propunerilor și măsurilor adoptate a constituit un exemplu de felul în care consiliul pedagogic poate și trebuie să-și îndeplinească funcțiile sale, afirmîndu-se ca organul suprem de dezbatere a problemelor muncii educative.

Experiența a arătat însă că nu este suficient să se facă studii interesante și nici să se adopte măsuri valoroase. Utilitatea acestora, eficacitatea lor se realizează prin modul în care sînt înfăptuite De aceea, prin conducerea școlii s-a urmărit sistematic, pe toată durata anului școlar următor, și în continuare, felul în care întregul colectiv didactic aplică măsurile adoptate, în vederea valorificării conținutului educativ al lecțiilor. Aceasta a determinat ca acțiunea unitară a cadrelor didactice de realizare a caracterului educativ al învățămîntului să devină o parte integrantă a stilului de muncă al corpului profesoral al liceului.

Calea către o acțiune unitară, multilaterală, a tuturor factorilor educativi, în direcția formării personalității este considerabil ușurată de existența unor documente fundamentale, elaborate pe baza unor temeinice cercetări științifice, a valorificării experienței înaintate, care să orienteze și să reglementeze această activitate. Așa cum în domeniul instrucției există programe în care se precizează ce cunoștințe științifice și în ce volum trebuie să-și însușească elevii și metodici care stabilesc *cum* trebuie să fie transmise aceste cunoștințe, tot așa sînt necesare lucrări fundamentale și în domeniul educației.

După părerea noastră, cercetările întreprinse de Institutul de științe pedagogice au ținut seama de aceste realități, urmărindu-se cu perseverență elaborarea unui sistem al muncii educative în școală și concretizarea în acest sens, în lucrări de interes general, atît a principiilor de bază ale programării muncii educative, a conținutului acestei activități, cît și a formelor organizatorice, a metodelor și procedeelor prin care ea se realizează.

Ca rezultat al acestor cercetări, începînd cu anul școlar 1966—1967 cadrele didactice au avut la dispoziție lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*[3], iar o dată cu deschiderea anului școlar 1967—1968 a fost pusă la îndemîna tuturor celor ce se ocupă cu educația și lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în liceu*[4].

O mare însemnătate pentru realizarea unității influențelor educative o are și elaborarea și publicarea de către Ministerul Învățămîntului a volumelor *Programele muncii educative în școala generală*[5]. Așa cum se subliniază în în-

[3] „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966.
[4] „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967.
[5] *Programele muncii educative în școala generală*, 1967.

drumările Ministerului Învățămîntului, aceste documente „pornesc de la principiul unității influențelor care se exercită asupra elevilor“ [6].

Organizarea studierii documentelor referitoare la activitatea educativă constituie un aspect al acțiunii de antrenare a tuturor cadrelor didactice în desfășurarea muncii educative. Experiența a dovedit că *ridicarea calității muncii educative impune îmbinarea consecventă a conducerii unice cu participarea activă a întregului colectiv pedagogic.* Antrenarea tuturor învățătorilor și profesorilor în organizarea și desfășurarea muncii educative se bazează pe măiestria lor pedagogică, iar aceasta presupune o temeinică pregătire, o informare operativă, dar profundă.

Una din concluziile cercetării noastre este că informarea cadrelor didactice din fiecare școală asupra tuturor documentelor privind desfășurarea procesului instructiv-educativ trebuie să facă parte din *stilul de muncă al colectivului.* O bună informare contribuie la realizarea unității influențelor educative.

Cu prilejul începerii cercetărilor experimentale privind constituirea sistemului muncii educative în clasele IX—XII la Liceul „Ion Neculce“, a fost selecționată cîte o clasă din fiecare serie de clase paralele la care să se desfășoare cercetările. Cadrele didactice au manifestat un viu interes pentru această activitate. Ținînd seama de acest interes general al cadrelor didactice, dar și de specificul și cerințele cercetării, conducerea școlii a căutat să asigure o informare corespunzătoare. Astfel, s-a considerat că este necesară, pe de o parte, o pregătire specială, aprofundată a profesorilor care urmau să participe la desfășurarea experimentului, iar pe de altă parte, o informare generală a tuturor cadrelor didactice ale liceului. În acest scop, diriginților desemnați pentru a lua parte la cercetările întreprinse li s-a pus la dispoziție lucrarea *Sistemul muncii educative în liceu,* care a stat la baza experimentului, dîndu-li-se posibilitatea s-o cunoască în mod amănunțit. De asemenea, li s-a pus la dispoziție și material bibliografic. S-a organizat apoi instruirea acestor cadre didactice și dezbaterea problemelor care au apărut în legătură cu pregătirea experimentului.

Pentru toate cadrele didactice ale școlii — independent dacă au participat sau nu la experimentul menționat — a avut o importanță deosebită dezbaterea în consiliul pedagogic a temei *Rolul profesorului în sistemul muncii educative.* Această informare multilaterală, dar diferențiată, a permis tuturor cadrelor didactice nu numai să cunoască acțiunea în ansamblu, dar și să posede tabloul general al dezvoltării personalității elevului.

Unitatea influențelor educative nu poate fi confundată, cum se întîmplă adesea, cu unitatea de cerințe. Departe de a însemna același lucru, *unitatea de cerințe* constituie doar una din căile prin care se ajunge la unitatea influențelor educative în procesul formării personalității. În practica vieții școlare și, din păcate, chiar în unele materiale publicate în presă, inclusiv în cea de specialitate, de cele mai multe ori unitatea de cerințe este redusă la cerințele unice față de elevi. În realitate este vorba de un fenomen educativ mult mai complex, care include cel puțin următoarele aspecte: cerințe unice față de învățători și profesori, cerințe unice față de elevi, cerințe unice față de aparatul administrativ și de îngrijire al școlii.

După părerea noastră, elementul hotărîtor în realizarea unității de cerințe în cadrul unei școli îl constituie asigurarea unor *cerințe unice față de cadrele di-*

[6] *Programele muncii educative în școala generală*, 1967, p. 18.

dactice, care să determine o acțiune unitară a acestora. Fără un bun colectiv pedagogic, nu poate exista un bun colectiv de elevi. Lipsa unității de cerințe față de corpul profesoral împiedică, în multe situații, crearea unui adevărat colectiv pedagogic.

Sub falsul pretext al afirmării personalității lor, unii profesori ignorează cerințele unice, acolo unde acestea există, încalcă dispozițiile prevăzute de legislația în vigoare. Se întîlnesc profesori care, în chip ostentativ, încalcă organizarea internă a unor colective, realizată cu migală și măiestrie de diriginți. Atitudini ca „La mine ai să procedezi cum îți cer eu" sau, și mai grav, „Nu mă interesează ce-a făcut dirigintele vostru, să faceți cum vă învăț eu" etc. reflectă înțelegeri și practici dăunătoare în munca educativă. Neconcordanța între cerințele manifestate de profesorii aceluiași colectiv subminează bazele educației.

Datele cercetării noastre evidențiază că pentru a putea introduce cerințe unice față de toate cadrele didactice este necesar, în primul rînd, ca tuturor învățătorilor și profesorilor să le fie clară logica obiectivă a procesului instructiv-educativ. Avem nevoie nu de discursuri despre importanța acestor cerințe, ci de introducerea membrilor corpului didactic în intimitățile procesului instructiv-educativ. Cunoașterea, înțelegerea aprofundată și însușirea acestor intimități, a structurii interne, a logicii obiective a procesului educațional determină în mod cert și înțelegerea necesității cerințelor unice pentru toate cadrele didactice ale unei școli.

În Liceul „Ion Neculce" bazele cerințelor unice față de profesori au fost puse în mod organizat în anul școlar 1964—1965. Un colectiv restrîns de dascăli cu experiență, pornind de la prevederile Regulamentului școlilor de cultură generală, de la experiența colectivului școlii și avînd în vedere necesitățile dezvoltării sale ulterioare a elaborat un proiect de cerințe unice. Acest proiect a fost perfecționat prin consultarea altor cadre didactice și definitivat în urma dezbaterii lui în consiliul pedagogic. În forma lui definitivă el a fost adus la cunoștința cadrelor didactice printr-un ordin al directorului, care, între altele, prevedea : venirea la școală cu 15 minute înainte de începerea orei, pentru organizarea materialului didactic necesar desfășurării lecțiilor ; stabilirea, înainte de a intra în clasă, a elevilor care vor fi examinați ; intrarea la oră îndată ce s-a sunat ; notarea ritmică a elevilor (aproximativ trei elevi în fiecare oră de curs); trecerea notelor în carnetul elevilor (elevii care nu prezintă carnetul vor fi menționați în jurnalul clasei) ; notarea în jurnalul clasei a elevilor care au comis abateri în timpul lecției, menționîndu-se abaterea respectivă (scoaterea elevilor din clasă se interzice cu desăvîrșire) ; terminarea lecției la timp și ieșirea din clasă în momentul în care se sună în acest scop ; supravegherea elevilor pînă la evacuarea clasei după ultima oră de curs ; desfășurarea în laboratoare și cabinete de specialitate a *tuturor* lecțiilor la obiectele pentru care există o dotare corespunzătoare ; folosirea în predare, cu discernămînt, atît a mijloacelor moderne de care dispunem, cît și a celor tradiționale ș.a.

Cu bune rezultate s-a experimentat la acest liceu și un sistem de *cerințe unice față de elevi.* Eminentul pedagog sovietic A. S. Makarenko afirma în mod categoric că „nu poate exista educație, dacă nu există cerințe"[7]. El consideră cerințele unice față de elevi drept baza disciplinei.

---

[7] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, Editura de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, p. 249.

În cadrul cercetării noastre am efectuat un sondaj de opinie cu privire la cerinţele unice faţă de elevi. Au fost chestionate 206 cadre didactice din diferite şcoli. Sondajul a fost făcut pe bază de chestionar, fără obligaţia semnării lui, în intenţia de a obţine un grad cît mai mare de exactitate. Iată cum se prezintă, statistic, rezultatele acestui sondaj :

Tipul şcolii	Răspunsuri exprimate		Răspunsuri afirmative		Răspunsuri negative		Răspunsuri care consideră că există doar parţial cerinţe		Chestionare anulate	
	cifre	%	cifre	%	cifre	%	cifre	%	cifre	%
şcoli experimentale	86	100	80	93,02	—	—	5	5,82	1	1,16
alte şcoli	120	100	71	59,17	19	15,83	26	21,67	4	3,33
Total	206	100	151	73,30	19	9,22	31	15,05	5	2,43

Analizînd aceste rezultate, constatăm că peste 73% din cadrele didactice chestionate consideră că în scolile în care lucrează există, într-o formă mai mult sau mai puţin conturată, cerinţe unice faţă de elevi. Este interesant însă de subliniat că şcolile experimentale, unde elaborarea unui sistem de cerinţe unice faţă de elevi a constituit un obiectiv al cercetării ştiinţifice, procentul celor care apreciază ca o realitate cerinţele unice faţă de elevi se ridică la peste 93%, în timp ce în celelalte şcoli el este numai de 59,17%. Rezultă în mod firesc concluzia că *asigurarea cerinţelor unice trebuie să devină o preocupare organizată a tuturor colectivelor pedagogice.* Este interesant că 5,82% din cadrele didactice ale şcolilor experimentale chestionate şi 21,67% din cele ale celorlalte şcoli consideră că există doar parţial cerinţe unice, iar 15,83% din profesorii chestionaţi, din şcolile în care problema n-a fost experimentată, afirmă că asemenea cerinţe nici nu există. Lăsînd la o parte neconcordanţa care apare în răspunsurile cadrelor de la aceleaşi şcoli, reţinem faptul că pentru elaborarea şi introducerea cerinţelor unice faţă de elevi se cer a fi depuse în continuare eforturi mari. Cele 37,50% din răspunsurile exprimate care au negat existenţa unor cerinţe unice faţă de elevi sau au considerat că asemenea cerinţe există doar în parte constituie o dovadă concludentă.

Ca şi cerinţele unice pentru profesori, şi cele pentru elevi au multe elemente cu valabilitate pentru toate şcolile. Acestea sînt cele înscrise prin regulamente şi dispoziţii superioare. Prin specificul lor de materiale de directivă, aceste prevederi au un caracter general, neputînd să includă toate cazurile de comportare a elevilor, toate situaţiile care trebuie să fie concretizate în cerinţele unice. Este datoria conducerii fiecărei unităţi şcolare, a colectivului său didactic ca, pornind de la elementele cu valabilitate generală, înscrise în documentele speciale, să-şi elaboreze un sistem de cerinţe unice, care să reglementeze sub toate aspectele comportarea elevilor lor. Printr-o acţiune educativă continuă şi gradată se urmăreşte ca să se transforme cerinţele exterioare în motive de conduită interioară a elevilor, în toate situaţiile lor de şcolari.

În formularea cerințelor unice față de elevi, la Liceul „Ion Neculce" s-a urmat aceeași cale ca și în cazul elaborării cerințelor unice față de profesori, urmărindu-se ca ele să fie rodul activității întregului colectiv pedagogic. Cerințele au fost sistematizate pe capitole mari cum sînt : cerințe care reglementează comportarea elevilor înainte de începerea cursurilor, în timpul orelor de curs, în recreații, la terminarea cursurilor și la ieșirea din școală, în timpul vizitelor cu caracter didactic în întreprinderi, în timpul excursiilor, în cadrul activităților pionierești sau în cele organizate de U.T.C., acasă, pe stradă, în mijloacele de transport în comun, în localurile publice etc.

Introduse pentru prima dată în mod organizat, cu caracter experimental, o dată cu începutul anului școlar 1965—1966, ele au fost verificate apoi și în anul 1966—1967 și, bineînțeles, completate și îmbunătățite, au fost incluse în regulamentul de ordine interioară al școlii.

O atenție specială s-a acordat introducerii cerințelor unice, explicării lor astfel, încît să fie înțelese și însușite de elevi, să devină motive interne, stimuli ai comportării lor. În acest scop au fost utilizate adunarea festivă de deschidere a anului școlar, orele de dirigenție, stația de radioamplificare. În permanență s-a urmărit ca elevii să accepte aceste cerințe și să lupte ei înșiși pentru respectarea lor. În acest scop s-a pus accent deosebit pe înțelegerea faptului că prin aplicarea cerințelor unice elevii contribuie în mod activ la întărirea prestigiului școlii în care învață.

Eficacitatea cerințelor unice pentru elevi depinde și de sprijinul pe care școala îl primește în această privință din partea părinților elevilor. În cadrul sondajului de opinie cu privire la unitatea de cerințe pe care l-am menționat mai înainte, la întrebarea „Ce metode și procedee ați utilizat pentru asigurarea unității de cerințe la clasa dv. ?", majoritatea celor chestionați menționează sub formulări diferite colaborarea cu familia. Astfel, 47 de răspunsuri menționează într-o formulare generală „legătura cu familia", 31 se referă la vizitele la domiciliul elevilor, 28 la ședințele cu părinții, 24 la convorbiri cu aceștia, iar 21 la consultații pentru părinți. Unii învățători și profesori, mai ales diriginți, au răspuns că la clasele lor „există unitate de cerințe din partea cadrelor didactice, dar nu și a familiei". Alții și-au exprimat părerea că „familia aduce o contribuție insuficientă". La întrebarea „Ce propuneți în vederea consolidării și dezvoltării unității de cerințe în cadrul clasei dv. și la nivelul școlii" ?, majoritatea celor chestionați au indicat, printre altele, în diferite forme, conlucrarea cu părinții elevilor, ceea ce dovedește importanța care trebuie acordată acestei activități pentru asigurarea unității de cerințe în cadrul școlii.

Cel de-al treilea element care trebuie avut în vedere, după părerea noastră, în realizarea unității de cerințe este formularea unor *cerințe unice față de aparatul administrativ și de îngrijire al școlii.* Rostul acestor cerințe este nu numai să asigure, cum s-ar părea la prima vedere, soluționarea unitară a anumitor probleme ale activității zilnice. În concepția noastră și în activitatea practică, concretă, activitatea personalului administrativ și de îngrijire este considerată ca avînd influențe educative. Prin contactul zilnic cu elevii, aparatul administrativ și chiar cel de îngrijire educă. Modul de a fi al acestui aparat, comportarea zilnică, ținuta, limbajul, atașamentul pentru instituția în care lucrează, opiniile despre colectivul pedagogic și despre munca acestuia — iată atîtea aspecte ale influențelor pe care le exercită asupra școlarilor.

Procesul de construire a esenței umane, de formare a personalității angajează în sistemul muncii educative toți factorii educativi — școala, Organizația pionierilor, Uniunea Tineretului Comunist, familia, mediul socialist în general etc. Fiecare dintre acești factori constituie el însuși un complex dinamic și participă la opera de educație a elevilor într-un mod specific. Astfel, caracterul unitar al educației comuniste se realizează prin contribuția unui ansamblu de factori și prin mijloace extrem de variate. Este necesar, deci, să vedem aici un aspect al raportului dialectic dintre unitate și diversitate, manifestat în metodica muncii educative.

Importanta și, în același timp, pasionanta sarcină a realizării unității prin diversitatea în domeniul muncii educative, astfel încît acțiunea tuturor factorilor educativi să fie integrată în mod organic într-un flux unitar, poate fi înfăptuită cu succes numai pe baza unei juste corelări a tuturor acțiunilor educative. În acest sens, una din concluziile cercetării noastre este că *realizarea unui sistem unitar închegat al muncii educative necesită o coordonare pe baze științifice a influențelor educative*. În concepția noastră, coordonarea influențelor educative constituie o parte integrantă a conducerii științifice a muncii educative.

Știința conducerii, ca știință în centrul căreia trebuie să stea relațiile umane, se impune cu necesitate și în domeniul educației, acolo unde se pun bazele plămădirii personalității, unde se asigură formarea omului — făuritorul tuturor celorlalte valori materiale și spirituale. Este necesară, deci, o știință a conducerii instituțiilor de învățămînt, în general, și a conduceriii științifice a muncii educative, în special. În acest context trebuie concepută și coordonarea influențelor educative.

Cercetarea ne-a condus la acumularea unor date concludente cu privire la unitatea de concepție și de acțiune a tuturor factorilor educativi, coordonată pe două planuri, concomitent : la nivelul clasei și la nivelul școlii. În primul caz, coordonarea influențelor educative este asigurată de dirigintele clasei, în cel de-al doilea caz de directorul școlii. Aceasta nu înseamnă că simpla însumare a muncii diriginților dintr-o școală ar echivala cu ceea ce numim coordonarea influențelor educative la nivelul școlii.

Legislația noastră școlară îl caracterizează pe diriginte drept conducător al unei clase. Pornind de la această caracterizare, pe baza bogatei experiențe a vieții școlare, literatura pedagogică o completează, o lărgește, considerîndu-l pe diriginte „directorul clasei", „organizatorul colectivului de elevi al clasei", „îndrumătorul clasei", „educatorul clasei" etc. În literatura noastră pedagogică există și încercări de a reliefa caracterul de sistem al muncii dirigintelui[8], precum și rolul său de coordonator al influențelor educative la nivelul clasei[9].

Pentru directorul școlii diriginții sînt colaboratorii cei mai apropiați. Cu ei și prin ei asigură în cea mai mare măsură succesul activității instructiv-educative. Tocmai de aceea corelarea influențelor educative pe baza unui sistem unitar presupune o atentă selecționare și repartizare la clase a diriginților, asigurarea continuității lor în muncă. Selecționînd diriginții, directorul școlii are în vedere că fiecare dintre ei este principalul organizator și îndrumător al clasei încre-

[8] O. Șafran, *Cu privire la caracterul de sistem al muncii dirigintelui*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1962.

[9] Aug. Macarie, *Rolul coordonator al dirigintelui*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966.

dinţate, coordonatorul influenţelor educative care se exercită asupra elevilor din clasa pe care o conduce.

Dirigintele răspunde în faţa directorului pentru întreaga activitate instructiv-educativă din clasă. Această obligaţie presupune însă şi o poziţie specială a dirigintelui în cadrul colectivului de profesori ai clasei sale. Se naşte, deci, întrebarea firească : Poate dirigintele să formuleze anumite cerinţe şi să dea unele indicaţii cadrelor didactice care lucrează cu clasa pe care o conduce, sau acesta este un drept exclusiv al directorului căruia şi el îi este subordonat ?

Pe baza experimentului organizat de noi, considerăm că răspunsul la această întrebare este afirmativ. Bineînţeles, orice rigiditate sau absolutizare nu poate fi decît dăunătoare. Pentru a putea fi un adevărat coordonator al influenţelor educative la nivelul clasei, dirigintele are nevoie de o anumită independenţă în activitatea sa. Ne întemeiem această afirmaţie şi pe experienţa diriginţilor comandanţi de detaşamente, care a demonstrat cît de important este ca răspunderea pentru întregul proces instructiv-educativ să se concentreze într-un singur punct. Experienţa a dovedit că poziţia dirigintelui, pentru care militäm, posibilitatea lui de a formula cerinţe şi de a da indicaţii colectivului de profesori ai clasei depind în cea mai mare măsură de autoritatea lui bazată pe competenţă profesională şi măiestrie pedagogică.

În cadrul cercetării noastre am selecţionat două clase a VIII-a, paralele, din aceeaşi şcoală şi cu condiţii relativ apropiate. Ambele clase aveau elevi cu reale posibilităţi de însuşire temeinică a cunoştinţelor, aceiaşi profesori, un orar asemănător etc. Singura mare deosebire a constituit-o personalitatea diriginţilor. Una dintre clase, a VIII-a B, era condusă de o profesoară cu o bogată experienţă, cealaltă, a VIII-a, avea un diriginte cu mai puţină experienţă. Prestigiul dirigintei clasei a VIII-a B., competenţa sa, autoritatea sa i-au permis nu numai să-şi organizeze clasa şi s-o îndrumeze cu o deosebită pricepere, dar şi să coordoneze cu foarte bune rezultate eforturile educative ale tuturor profesorilor clasei, să asigure o reală şi eficace unitate de cerinţe şi de acţiune, să intervină cu tact pentru a face unele recomandări şi chiar a da anumite indicaţii profesorilor clasei în legătură cu modul în care să fie trataţi anumiţi elevi, în funcţie de particularităţile lor psiho-fizice, cu respectarea organizării interne a clasei etc. De fiecare dată, diriginta, înainte de a introduce anumite măsuri, se consulta cu directorul. Aşa cum era de aşteptat, rezultatele n-au întîrziat să se arate. Clasa pe care a condus-o a devenit un puternic colectiv, cu rezultate foarte bune la învăţătură, cu o comportare deosebită şi cu o mare putere de influenţă în special asupra claselor vecine. La cealaltă clasă paralelă, deşi posibilităţile elevilor nu erau mai mici, rezultatele au fost, o bună vreme, mult inferioare.

Pentru realizarea sarcinilor dirigintele conlucrează nu numai cu colectivul de profesori ai clasei, ci şi cu Organizaţia pionierilor sau cu organizaţia U.T.C. şi cu părinţii elevilor. Misiunea lui cea mai importantă constă în coordonarea eforturilor educative ale tuturor acestor factori, astfel încît asupra elevilor să exercite o influenţă unitară.

Justa coordonare a influenţelor educative la nivelul şcolii depinde în mare măsură de modul în care directorul organizează şi îndrumează munca diriginţilor. În acest sens, directorul foloseşte comisia metodică a diriginţilor şi consiliul pedagogic. După părerea noastră, consiliul pedagogic trebuie să fie organul de dezbatere a problemelor muncii educative, iar funcţiile sale educative să fie mai precis stabilite şi înscrise în regulamentul şcolilor de cultură generală.

În vederea realizării unității influențelor educative, directorul școlii conlucrează cu Organizația pionierilor și cu organizația U.T.C. Experiența a demonstrat că organizațiile de copii și tineret reprezintă ajutoare de nădejde ale directorului în mobilizarea energiei inepuizabile a copiilor și tinerilor pentru ridicarea nivelului la învățătură, îmbunătățirea disciplinei, apărarea onoarei școlii, stimularea simțului de răspundere al elevilor etc. Faptul că învățătorii și profesorii poartă răspunderea principală pentru întregul proces instructiv-educativ, că diriginții sînt în același timp și comandanții detașamentelor de pionieri, contribuie nu numai la întărirea caracterului unitar al muncii educative în fiecare clasă, dar creează și premise hotărîtoare pentru o justă corelare a influențelor educative la nivelul școlii. O mare însemnătate are colaborarea creatoare dintre conducerea școlii și organizația U.T.C. Directorii studiază cu atenție și înțelegere toate problemele organizației U.T.C., intervin cu tact și pricepere, ajutînd organizația să-și rezolve în condiții cît mai bune problemele, urmărind să integreze eforturile ei în ansamblul acțiunilor educative ale școlii.

Coordonarea influențelor educative la nivelul școlii implică, totodată, antrenarea părinților elevilor, a familiilor acestora într-o muncă bine organizată, sistematică, pentru educarea comunistă a elevilor. Familia exercită o influență determinantă asupra copilului, punîndu-și o pecete decisivă asupra formării lui, în special în primii ani de viață. Dar influența familiei se exercită puternic și în perioada școlarității. Dacă în marea majoritate a cazurilor această influență este constructivă, există și situații cînd ea vine în contradicție cu cerințele societății și cu acțiunea celorlalți factori educativi. Directorul are obligația să asigure o asemenea colaborare a școlii cu familia, încît să determine o influență constructivă asupra elevilor din partea familiei și să integreze această influență în sistemul muncii educative.

La unificarea influențelor educative se ajunge fără a se renunța la particularitățile fiecărui factor educativ și la specificul muncii fiecărui membru al corpului didactic. Dimpotrivă, se va urmări în permanență dezvoltarea spiritului de răspundere al cadrelor didactice în munca educativă, stimularea inițiativei lor, manifestarea personalității lor. Este foarte important ca fiecare factor educativ să știe să particularizeze măsurile generale, unanim stabilite, în funcție de problemele specifice care se ivesc în activitatea educativă pe care o reclamă mediul de viață în care funcționează școala.

DEZVOLTAREA GINDIRII CREATOARE A ELEVILOR PRIN STUDIUL MATEMATICII

GLEB SIMIONESCU, profesor emerit
VASILE ŞTEFĂNESCU, cercetător ştiinţific

Astăzi, în faţa învăţămîntului matematic în şcoală se pune cu tot mai mare acuitate problema restructurării fondului de cunoştinţe matematice predate elevilor, în vederea adaptării acestui obiect de învăţămînt cerinţelor vieţii sociale şi dezvoltării însăşi a acestei ştiinţe, ştiinţa fiind un factor nemijlocit al producţiei. Această adaptare ridică o problemă de ordin general, aceea a naturii logice a noţiunilor ce aparţin ştiinţelor matematice şi a raportului lor faţă de noţiunile introduse în programa de învăţămînt.

Stabilirea acestui raport este condiţionată de satisfacerea unor cerinţe de ordin logic şi psihologic care influenţează învăţarea matematicii în şcoală ca : dezvoltarea capacităţii de abstractizare şi generalizare, analiza şi sinteza, imaginaţia spaţială, atenţia selectivă, memorarea rapidă şi trainică a cunoştinţelor, dezvoltarea capacităţii de a opera cu raţionamente matematice şi de a găsi implicaţiile subtile în procesul rezolvării problemelor, deci a trecerii rapide de la o operaţie mintală la o alta, concomitent cu dezvoltarea reversibilităţii şi a creativităţii gîndirii.

Aceste cerinţe au grade diferite la diverşi elevi, fiind condiţionate de particularităţile lor psihice şi de vîrstă.

Privită prin această prismă, predarea matematicii în şcoală dobîndeşte funcţii şi semnificaţii noi. Nu este suficient numai să urmărim transmiterea unui fond de cunoştinţe şi a unui anumit sistem de reguli eşalonate în timp şi puse de acord cu anumite particularităţi standard de vîrstă a elevilor. Este necesar şi posibil să se urmărească unul din obiectivele esenţiale care trebuie atinse prin predarea matematicii : dezvoltarea permanentă a calităţilor gîndirii elevului. Ce calităţi specifice ale gîndirii matematice trebuie însă dezvoltate prin predarea matematicii în şcoală pentru a face faţă debitului sporit de informaţii pe care le cuprinde un program modern, fără ca să silim elevii la solicitări ce depăşesc posbilităţile lor intelectuale ? Studiul şi experienţa îndelungată la catedră au arătat că evitarea suprasolicitărilor şi prevenirea supraîncărcării elevilor pot fi rezolvate prin dezvoltarea independenţei, productivităţii şi creativităţii gîndirii matematice a acestora, sarcină ce se ridică destul de pregnant astăzi în faţa şcolii noastre. Prin organizarea şi selecţionarea cunoştinţelor matematice ce se transmit elevilor, produc-

tivitatea gîndirii și creativitatea ei pot fi deliberat și în mod permanent dezvoltate. Creativitatea în gîndirea matematică au drept caracteristică esențială capacitatea elevilor de a găsi soluții originale, atît în rezolvarea problemelor mari, cît și în modul de prezentare a ideilor matematice, a problemelor deja cunoscute în matematică, dar la care elevii ajung independent și pe căi originale. Productivitatea gîndirii presupune cunoașterea unor soluții și probleme noi și numeroase, legate de o problemă mai concretă dintr-un domeniu limitat al cunoștințelor matematice, soluții care pot aduce contribuții însemnate la rezolvarea originală a unei probleme cu implicații mai profunde și mai largi.

Între productivitate și creativitate există o interdependență cu diferite grade de intensitate, în raport cu natura logică și psihologică a problemelor matematice ce se ridică în cadrul învățării. Se cunoaște, din cercetările psihologice, că creativitatea, ca performanță calitativă a gîndirii matematice, presupune anumite însușiri psihice motivaționale și volutionale, care se dezvoltă într-un anumit cadru al organizării procesului de comunicare a cunoștințelor. Analiza pe plan istoric a diverselor tipuri de învățămînt reliefează tendințele manifestate în formele anterioare de organizare a procesului de predare a matematicii pe linia cerințelor psihologice enunțate, permițînd să se întrevadă perspectivele dezvoltării sale ulterioare.

În evul mediu, tipul de învățămînt matematic a fost cel *dogmatic*, bazat pe însușirea și reproducerea textuală a celor învățate. Caracteristică pe linia formării însușirilor psihice era dezvoltarea în exclusivitate a memorării mecanice a regulilor de calcul, pe plan social fiind subordonată scopului urmărit de clasa dominantă — educarea unor executanți pasivi. Sub influența dezvoltării forțelor de producție, a vieții sociale, care impunea folosirea activă și conștientă a cunoștințelor matematice în practică, a apărut un nou tip de învățămînt matematic care a coexistat multă vreme cu cel dogmatic, cucerind treptat poziții dominante. Acest tip de învățămînt era caracterizat prin tendința generală de a înfrînge dogmatismul pe calea explicării cunoștințelor matematice și apoi a memorării lor. Datorită preocupărilor sale de a pune la baza procesului de învățare explicarea faptelor matematice acest tip s-a numit *explicativ*.

Pentru a realiza actul înțelegerii în procesul învățării matematicii, se făceau și demonstrații, punîndu-se un accent deosebit pe intuiție. Din necesitatea de a da explicații fenomenelor matematice, această formă de organizare și predare a matematicii a inclus preocuparea de a dezvolta unele elemente de gîndire analitică-sintetică, precum și capacitatea de a expune în cuvinte proprii și de a explica noțiunile și teoremele.

O treaptă superioară în ceea ce privește învățămîntul matematic, pus în slujba cerințelor de a educa gîndirea copilului, s-a realizat prin aplicarea cunoștințelor matematice în viață. Prin introducerea acestei verigi se dezvoltă nu numai memoria, dar și simțul observației, analogia. Gîndirea continuă să aibă însă un caracter reproductiv, ceea ce a dus la formarea unor elevi lipsiți de inițiativă, care știu să explice fenomenele, dar nu sînt pregătiți pentru transformarea naturii. Nu se punea în suficientă măsură accent pe gîndirea proprie a elevului, pe dezvoltarea raționamentului. Unele din tendințele dominante ale acestui tip de învățămînt matematic, așa cum rezultă din diferite experimente, se manifestă uneori și în actuala formă de organizare a procesului de predare, atît în școli, cît și în facultăți. Sînt foarte mulți elevi care știu să aplice regulile și teoremele învățate în rezolvarea exercițiilor și problemelor, dar manifestă ezitare atunci cînd li se pun întrebări suplimentare care solicită un efort de gîndire proprie.

Rezolvarea independentă de către elevi a unor probleme şi exerciţii implică, de cele mai multe ori, dezvoltarea capacităţii de a desprinde esenţialul matematic din probleme în care ideile matematice sînt uneori încărcate cu amănunte neesenţiale. Sporirea productivităţii gîndirii presupune o acţiune permanentă de obişnuire a elevilor cu analiza conţinutului unei probleme, a dependenţelor reciproce între noţiuni şi cunoştinţe, a organizării şi sistematizării cunoştinţelor prin concentrarea activităţii de gîndire pe linia implicaţiilor şi a legăturilor logice între ele. Activitatea matematică a elevilor trebuie direcţionată în sensul depăşirii unor cunoaşteri de suprafaţă, directe, pur vizuale (pe baza unor asociaţii simple), prin descoperirea conştientă a implicaţiilor subtile, care permit să se pătrundă în esenţa fenomenului.

Rezolvarea exerciţiilor şi problemelor pe linia dezvoltării gîndirii productive nu poate fi lipsită de cadrul afectiv şi motivaţional, care să confere acestei acţiuni un scop, care să stimuleze neîntrerupt iniţiativa şi perseverenţa elevilor în aflarea soluţiilor. Această cerinţă impune, pe cît posibil, ca în prezentarea materialului matematic curent să se urmeze calea firească: prezentarea unei probleme cu conţinut concret, urmată de o abstractizare în care se neglijează aspectele neesenţiale din punct de vedere matematic, generalizarea cunoştinţelor şi apoi aplicarea lor la diferite probleme. În cazul problemelor care au o structură mai complexă este necesar ca profesorul să îndrumeze gîndirea elevilor spre sesizarea legăturilor esenţiale între premisele majore şi concluziile problemelor, urmînd ca elevul, printr-o activitate proprie, să descopere treptat toate verigile intermediare ale raţionamentului. Aceasta constituie o primă etapă pe calea orientării selective a gîndirii elevului în vederea rezolvării creatoare şi independente a problemelor.

Din practică se ştie că modul cum profesorul concepe lecţia este determinant pentru dezvoltarea gîndirii elevului. Dacă profesorul se mulţumeşte cu simpla reproducere a materiei, cu explicarea necesară a unor procedee de rezolvare, favorizează stereotipia gîndirii elevilor, contribuie la formarea unei gîndiri reproductive. Elevii nu se vor strădui să prezinte materialul studiat sub o formă originală, să gîndească asupra lui, să caute soluţii originale care să le ofere satisfacţii şi încredere în forţele proprii. În matematică, tendinţa spre stereotipia şi conformismul gîndirii sînt încurajate uneori şi de faptul că cele mai multe din exerciţiile algebrice au o structură algoritmică, iar unele din probleme sînt prezentate într-o manieră logică pur deductivă, ceea ce presupune, în cele mai multe cazuri, aplicarea unui şir de operaţii prescrise dinainte de către profesori şi însuşite în acelaşi mod de către elevi. Chiar şi în cazul aplicării corecte a unor reguli însuşite de către elevi, cei mai mulţi dintre ei nu reuşesc să interpreteze rezultatele, să coreleze datele iniţiale ale problemei cu rezultatele finale, să sintetizeze rezultatele. Astfel, în rezolvarea ecuaţiei:

$$5 + \frac{1}{x-3} = \frac{x^2 - 3x + 1}{x - 3},$$

deşi majoritatea elevilor aplică corect operaţiile de rezolvare şi găsesc valorile ($x = 5$ şi $x = 3$), cea mai mare parte din ei nu raportează valorile găsite la forma iniţială a expresiilor din ecuaţie, expresii care au fost transformate în procesul rezolvării. Aceste expresii nu sînt definite pentru valoarea lui $x = 3$, pentru care ele îşi pierd sensul numeric, deoarece domeniul de definiţie al ecuaţiei date este: $x \in R - \{3\}$

Conformismul gîndirii se manifestă în acest caz prin faptul că deşi elevii aplică corect un algoritm de calcul, care este comun tuturor ecuaţiilor de acest tip, nu anticipează prin analiză mulţimea valorilor admisibile ale ecuaţiei, deoarece la încadrarea ecuaţiei date în noi relaţii analiza pune în evidenţă proprietăţi noi ce rezultă din considerarea expresiei ei iniţiale.

Un exemplu asemănător de aplicare mecanică a unei reguli de rezolvare a ecuaţiilor, conform unor scheme dinainte cunoscute, scheme care prevăd desfăşurarea concretă a operaţiilor, îl constituie rezolvarea de către elevi a ecuaţiei :

$$\sqrt{x^2-4x+3}+\sqrt{-x^2+3x-2}=\sqrt{x^2-x}$$

În cadrul rezolvării problemelor de acest tip, un rol fundamental îl joacă asociaţiile generalizate. Pentru a înţelege mai amănunţit o serie de caracteristici conform unei scheme a procesului rezolvării prin care activitatea se transformă într-un act stereotip de gîndire, vom analiza fiecare particularitate a sa :

1. Primul ei termen se referă, cum de altfel arată şi cercetările psihologului sovietic Kostiuk, la cunoaşterea trăsăturilor generice şi specifice ale situaţiei concrete, trăsături generice caracterizate de aplicarea regulei respective. În acest sens se stabileşte ce este o ecuaţie iraţională care conţine radicali de ordinul 2.

2. Termenul secund se referă la recunoaşterea şi efectuarea operaţiilor concrete, ale căror particularităţi generice sînt indicate în regulă, cele specifice depinzînd de particularităţile situaţiei. Se procedează încă de multe ori după procedeul general : transformarea ecuaţiei iraţionale într-o ecuaţie raţională prin ridicarea la puterea a doua a celor două părţi ale ecuaţiei.

Primul termen al asociaţiei de acest tip coincide în conţinut cu premisa minoră a unui silogism, iar al doilea termen cu concluzia acestuia. Premisa majoră — esenţa rămîne dezvăluită. Actualizarea acestei reguli, bazate pe asociaţia generalizată, constituie un raţionament concentrat.

În exerciţiile de algebră, în mod foarte curent avem de-a face cu raţionamente concentrate. Cu cît elevul îşi însuşeşte mai bine procedeul de rezolvare a unor asemenea exerciţii, rolul raţionamentelor concentrate creşte considerabil. În acest sens, de multe ori preocupările profesorilor de matematică sînt concentrate în predare pe studiul tipurilor concrete de asociaţii generalizate şi pe elaborarea căilor metodice pentru formularea lor în procesul de învăţămînt (rezolvări de ecuaţii, inecuaţii, reprezentări grafice etc.). Procedeul acesta de a dezvolta tipuri de raţionamente concentrate pe baza unor algoritmi prescrişi de către profesori şi însuşiţi pe baza unei sumare explicaţii de către elevi limitează activitatea proprie de gîndire a elevilor, dezvoltă gîndirea reproductivă în detrimentul gîndirii productive.

Din experimentarea exerciţiilor de acest tip la mai multe şcoli s-a constatat că marea majoritate a elevilor parcurg etapele rezolvării după schema anterior analizată (stabilesc natura ecuaţiei, ridică la pătrat ambii membri ai ecuaţiei, izolează expresia cu radical şi continuă prin acelaşi şir de operaţii). După un şir de calcule greoaie, elevii reuşesc să stabilească valorile necunoscutei. Aceste procedee de rezolvare sînt dominate de judecăţile operative prin care principiile metodice generale de rezolvare se aplică în raport cu problema considerată (în cazul anterior ecuaţii iraţionale). Ei omit în astfel de rezolvări judecăţile justifi-

cative şi în felul acesta se favorizează dezvoltarea conformismului şi rigidităţii gîndirii. În cazul de faţă, analiza desfăşurării rezolvării ecuaţiei relevă tocmai lipsa unei judecăţi justificative (justificarea operaţiilor), judecată care constituie un element al productivităţii şi creativităţii gîndirii. Elevii nu reuşesc să justifice dacă este posibilă transformarea ecuaţiei iniţiale şi pe ce mulţime de valori este valabilă ea, dacă prin aceste transformări se ajunge la o ecuaţie echivalentă cu prima etc. Din analiza expresiilor iraţionale pe care le conţine ecuaţia se pot stabili domeniile de definiţie şi deci mulţimea de valori pe care transformările indicate operativ în procedeul de rezolvare sînt posibile :

$$f_1(x) = \sqrt{x^2 - 4x + 3}; \quad D_1 \mid x \in (-\infty, 1] \cup [3, \infty)$$

$$f_2(x) = \sqrt{-x^2 + 3x - 2}; \quad D_2 \mid x \in [1, 2]$$

$$f_3(x) = \sqrt{x^2 - x} \qquad D_3 \mid x \in (-\infty, 0] \cup [1, \infty)$$

Deci, operaţiile incluse în procedeul de rezolvare sînt posibile numai prin mulţimea valorilor X care satisfac condiţia :

$$x \in D_1 \cap D_2 \cap D_3 \text{ sau } x \in \{1\}$$

Rezultă deci că singura soluţie posibilă este $x = 1$. Procedeul analizei amănunţite a condiţiilor iniţiale ale problemei, explicării şi justificării transformărilor posibile incluse în rezolvare, conduce mult mai simplu la soluţia problemei. Demersurile gîndirii matematice nu au deci în toate cazurile un caracter strict determinist (pe baza unei reguli). Căutările elevului trebuie bazate pe influenţa reciprocă dintre cunoştinţele matematice. Cele mai productive corelaţii se pot stabili între cunoştinţele moderne şi cele tradiţionale, ca mijloc de adîncire şi aprofundare a lor. În cazul de faţă, operaţiile cu mulţimi de numere îi ajută pe elevi să stabilească mai uşor valoarea admisibilă ca soluţie a ecuaţiei date.

Devine deci clar că influenţarea reciprocă a cunoştinţelor matematice — îmbinarea organică a celor clasice şi moderne — dezvoltarea pe baza acestora a judecăţilor justificative, înţelegerea conştientă a premisei majore a silogismului matematic constituie un mijloc de stimulare a productivităţii, de realizare a unor economii însemnate în efortul de gîndire al elevului.

În foarte multe exemple conformismul gîndirii este determinat de neînţelegerea de către elevi a semnificaţiei termenilor şi noţiunilor. În aceste cazuri erorile pe care le fac elevii în rezolvarea problemelor nu sînt cauzate atît de demersurile ulterioare ale procesului de rezolvare, cît mai ales de o reducere a activităţii analitico-sintetice, care are ca scop stabilirea premiselor iniţiale. Exemplu : să se construiască graficul funcţiei :

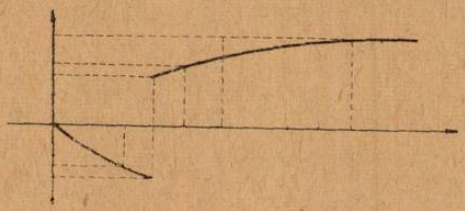
$$f(x) = \frac{\sqrt{x(x-3)^2}}{x-3}$$

Aplicînd proprietatea referitoare la împărţirea indicelui şi exponentului cantităţii de sub radical cu acelaşi număr, elevii transformă automat expresia prin care este dată funcţia, în felul următor : $\frac{\sqrt{x(x-3)^2}}{x-3} = \frac{(x-3)\sqrt{x}}{x-3} = \sqrt{x}$

Deşi raţionamentele ulterioare sînt corecte, în analiza premiselor iniţiale se acordă o semnificaţie greşită extragerii rădăcinii dintr-un număr, cauzată de înţelegerea eronată a definiţiei radicalului, deoarece :

$$\sqrt{\sqrt{x^2}} = \begin{cases} x \text{ dacă } x > 0 \\ -x \text{ dacă } x < 0 \end{cases}$$

$$\text{Deci: } f(x) = \frac{|x-3|\sqrt{x}}{x-3} = \begin{cases} \sqrt{x}; x > 3 \\ -\sqrt{x}; 0 \leqslant x < 3 \end{cases}$$



În majoritatea cazurilor, reprezentarea grafică a acestei funcţii se face de către elevi cu ajutorul derivatei, pe baza unor succesiuni de operaţii pe care ei şi le însuşesc în cadrul rezolvărilor de probleme de acest tip. Caracterul erorilor pe care le fac elevii în acest tip de exerciţii şi probleme depinde într-o măsură considerabilă de metodele de îndrumare a activităţii lor de gîndire. Rezultă deci că înţelegerea corectă a semnificaţiei operaţiilor şi noţiunilor constituie o condiţie prealabilă a direcţionării gîndirii în toate etapele ei de desfăşurare, un mijloc de adecvare a conexiunilor actualizate la enunţul problemei.

Acest proces de reactualizare conştientă a cunoştinţelor în situaţii noi pe parcursul rezolvării, ca şi acordarea unei semnificaţii corecte noţiunilor şi termenilor, constituie factori de creştere a productivităţii gîndirii elevilor. În centrul activităţii matematice trebuie să stea deci formarea operaţiilor intelectuale în raport cu specificul concret al problemelor, adîncirea treptată a cunoştinţelor pe firul lor neîntrerupt de dezvoltare, de la cele mai simple noţiuni la noţiuni abstracte şi de maximă generalitate. Una din particularităţile esenţiale ale actului de gîndire în matematică, care apare frecvent în rezolvarea problemelor şi exerciţiilor, constă în realizarea uşoară a transferului, adică în transpunerea modului de rezolvare a unei probleme auxiliare la o altă problemă asemănătoare. Operaţiile de transfer în gîndirea matematică dobîndesc un caracter explicit datorită gradului de separabilitate şi generalizare a noţiunilor ei, datorită posibilităţii de a reda în mod simplificat şi de a schematiza fenomenul matematic.

Una din dificultăţile manifestate de elevi în rezolvarea problemelor prin operaţii de transfer o constituie imposibilitatea frecventă a unora de a integra ambele probleme într-o activitate unică de analiză şi sinteză, în cadrul căreia să se coreleze problemele şi să se pună în evidenţă caracteristicile esenţiale comune. Din experienţa rezolvării exerciţiilor şi problemelor s-a putut constata că, deşi elevii îşi însuşesc unele procedee valabile pentru o anumită clasă de probleme, nu reuşesc să le aplice în rezolvarea problemelor care, deşi sînt diferite de primele, au anumite trăsături logice comune. Deşi li s-a explicat elevilor modul de rezolvare a ecuaţiilor iraţionale şi s-au analizat greşeli tipice în rezol-

vare, totuşi unii dintre ei nu au reuşit să extindă analiza asupra exerciţiilor care aveau o natură algebrică diferită de cea a ecuaţiilor iraţionale. Exemplu: Să se rezolve ecuaţia:

$$C_x^{2-x} = \frac{(x^2-6x+12)(x-1)!}{(2-x)!(2x-2)!}$$

Mulţi elevi nu au sesizat că în rezolvarea ecuaţiei este necesar să stabilim domeniul admisibil al valorilor pe care putem efectua transformările impuse de algoritmul de rezolvare a problemei. Elevii nu reuşesc să integreze într-o clasă mai generală cele două ecuaţii, să stabilească în ce măsură cerinţele unei probleme se leagă de condiţiile analizate anterior în cealaltă. Majoritatea elevilor aplică în această ocazie în mod mecanic metode adecvate schemei de rezolvare pentru problemele de acest tip.

$$\frac{x!}{(2-x)!\,[2x-2]!} = \frac{(x^2-6x+12)(x-1)!}{(2-x)!\,(2x-2)!}$$

$$x = x^2-6x+12;\ x^2-7x+12=0$$

$$x_1 = 3;\ x_2 = 4$$

Cum însă transformarea iniţială a ecuaţiei era posibilă numai pentru valorile întregi pozitive ale necunoscutei, şi $2-x>0$ rezultă că

$$x \in [0,\infty) \cap [0,2];\ x \in \{1,2\}$$

Deşi mulţimea soluţiilor ecuaţiei este vidă, marea majoritate a elevilor au afirmat că soluţiile problemei sînt: 3 şi 4. Deci, lipsa unei analize a condiţiilor iniţiale ale problemei conduce elevii la aplicarea unor metode şablon de rezolvare, la stabilirea eronată a soluţiilor. Prezentarea problemelor în strînsă legătură una cu alta, stabilirea proprietăţii lor logice comune (în cazul de faţă în ambele probleme avem ecuaţii algebrice) uşurează transferul şi restructurarea vechilor cunoştinţe în raport cu situaţiile problematice noi, condiţie principală în dezvoltarea flexibilităţii gîndirii, una din componentele principale ale creativităţii. O verigă esenţială în rezolvarea exerciţiilor de către elevi o constituie aflarea căii principale sau a metodei pentru soluţionarea ei. Ideea rezolvării apare la elevi sub forma unei sinteze anticipative prin analogie cu succesiunea raţionamentelor în probleme asemănătoare. Aflarea acestei căi de rezolvare este uşurată în cazul cînd elevul poate să încadreze problema într-o anumită categorie sau clasă de probleme. Notele abstracte se desprind ca note generale cu care elevii operează în cazul unei clase foarte largi de probleme. Aşa, de exemplu, în rezolvarea ecuaţiilor logaritmice se ştie că prin operaţia de logaritmare se obţin ecuaţii echivalente, dar se neglijează faptul că această operaţie este posibilă numai pentru o anumită mulţime de valori, pentru care funcţiile respective iau valori strict pozitive. $\log f(x) = \log g(x)$; $D_1 = \{x; f(x)>0\}$; $D_2 = \{x; g(x)>0\}$
atunci: $f(x) = q(x)$; pentru unii $x \in D_1 \cap D_2$
Deci operaţia de logaritmare este posibilă numai pe mulţimea valorilor:
$x \in D_1 \cap D_2$. Deci: $\log f(x) = \log g(x)$; pentru unii $x \in D_1 \cap D_2$.

Deşi problema este cunoscută în general, totuşi, în exerciţii cu ecuaţii logaritmice, elevii nu stabilesc domeniul de definiţie a funcţiilor logaritmice particulare cu care operează. Exemplu: Să se rezolve ecuaţia logaritmică: $\log x + \log(x+4) = \log(6-x)$. $D_1 | x \in (0,\infty)$; $D_2 | x \in (-4,\infty)$; $D_3 | x \in (-\infty, 6)$
Deci domeniul de definiţie al ecuaţiei este $x \in (0,6)$

Prin transformări succesive ale ecuației se obține:

$$x(x+4) = 6 - x \text{ și deci } x_1 = 1, x_2 = -6$$

Analizînd valorile obținute prin prisma condițiilor inițiale rezultă că numai $X = 1$ este rădăcina ecuației, concluzie care este sesizată de foarte puțini elevi datorită tocmai unei lipse de finalizare în judecata problemei. Dezvoltarea continuă a capacității elevilor de a aplica principiile generale la cazuri particulare, pe baza analizei comparative a problemelor, constituie un mijloc permanent de dezvoltare a productivității gîndirii, deoarece acest proces presupune dezvăluirea unor aspecte esențiale care ajută la încadrarea problemei în clase determinante.

Prezentarea aspectelor menționate relevă parțial cerințele de a pune de acord programa școlară cu dezvoltarea gîndirii elevului. Sprijinirea reciprocă a cunoștințelor matematice moderne și clasice oferă un cadru de promovare treptată a unor principii active de învățare. Prelucrarea critică a cunoștințelor de matematică, accentuarea laturii operative a noțiunilor moderne sînt expresii ale unei gîndiri matematice vii, ale activismului intelectual. Aspectele psiho-pedagogice care se desprind din analiza exemplelor mai sus-menționate ne conduc la idei matematice noi, grație cărora învățarea matematicii în școală dobîndește funcții și trăsături specifice. Includerea rezolvării problemelor în procesul de transmitere a cunoștințelor nu este suficientă; ea trebuie completată cu expunerea sistematică de către profesor a materiei. Este necesar să se îmbine armonios expunerea profesorului cu căutările independente ale elevilor. Expunerea informațională, deși asigură însușirea conștientă a cunoștințelor, nu activează în suficientă măsură gîndirea elevilor și stimulează mai ales gîndirea reproductivă. De aceea, în procesul predării, expunerea trebuie îmbinată continuu cu crearea de situații-probleme, care dezvoltă spiritul de investigație al elevului și îl orientează spre cercetarea științifică. Aceste procedee oferă un cadru optim unei activități intelectuale prin care se urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a analiza situațiile problematice ce se ivesc în procesul învățării, de a integra diferite judecăți particulare în raționamente de sinteză în care să nu se neglijeze nici unul din aspectele matematice ale problemei. Profesorul obligă în acest caz pe elev să urmărească mișcarea dialectică a gîndirii spre adevăr și îi dezvoltă spiritul de cercetare științifică.

ÎNDRUMAREA AUTOEDUCAŢIEI PREADOLESCENŢILOR

Lector univ. ANDREI BARNA — Galaţi

Autoeducaţia reprezintă un factor deosebit de important prin intermediul căruia omul şi chiar elevul, începînd cu vîrsta preadolescentului, poate participa activ la procesul modernizării propriei sale personalităţi. Întrucît în cele mai multe cazuri fenomenul autoeducaţiei apare la vîrsta preadolescentă, ne-am propus să urmărim prin cercetarea pe care am întreprins-o ce posibilităţi au preadolescenţii pe linia educaţiei de sine, ce probleme se ridică în legătură cu apariţia, dezvoltarea şi îndrumarea acestui proces.

Cercetarea * cuprinde experimentul de constatare, prin care am urmărit în ce măsură înţeleg elevii noţiunea de autoeducaţie, care sînt interesele, preocupările şi posibilităţile lor pe linia educaţiei de sine, ce mijloace, metode şi procedee folosesc şi ce greutăţi întîmpină în această preocupare, urmat de experimentul educativ, în cadrul căruia am îndrumat în mod direct şi indirect activitatea elevilor preadolescenţi îndreptată spre autoperfecţionare. Cercetarea s-a desfăşurat în cadrul practicii pedagogice cu studenţii Facultăţii de filologie (anii II şi III) şi a urmărit, pe lîngă studierea autoeducaţiei, familiarizarea viitorilor profesori cu problemele muncii educative în general şi pregătirea lor pentru îndrumarea educaţiei de sine a pionierilor şi a şcolarilor în special.

Din prelucrarea datelor obţinute din anchetă **, din convorbiri, observaţii, desprindem că dintre cei 236 de elevi cercetaţi 85 înţeleg corect noţiunea de autoeducaţie, 68 înţeleg aproape corect, 52 fac confuzii grave, iar 31 mărturisesc că nu ştiu nimic despre această noţiune.

Iată cîteva răspunsuri ale elevilor luate la întîmplare : „Prin autoeducaţie elevul îşi formează singur calităţi ca : voinţa, perseverenţa, răbdarea etc." (fişa 18) ; „Prin autoeducaţie ne facem singuri educaţie" (fişa 7) ; „Eu înţeleg prin autoeducaţie a respecta pe cei mai mari şi a ne purta cuviincios în societate" (fişa 14, Şcoala nr. 24).

Preocupări legate de autoeducaţie au majoritatea subiecţilor (129). Dintre aceştia, însă, numai 26 se ocupă în mod sistematic de formarea unei anumite trăsături (cum ar fi perseverenţa, răbdarea, stăpînirea de sine etc.), sau de

---

* Exeperimentul de constatare s-a desfăşurat la mai multe şcoli de bază ale Institutului pedagogic din Galaţi (nr. 6, 7, 17, 20, 24, 26), la clasa a V-a şi a VI-a, în anii 1967—1968, cuprinzînd în total 236 elevi. Experimentul educativ a fost organizat la două clase a VI-a (şcolile nr. 20 şi 26). La activităţile organizate au fost antrenaţi profesori şi studenţi practicanţi.

** Elevii au fost solicitaţi să răspundă la următoarele întrebări : 1) Ce ştiţi despre autoeducaţie ? ; 2) Vă preocupaţi de formarea calităţilor şi de înlăturarea neajunsurilor ? Dacă da, arătaţi cum faceţi acest lucru ; 3) Ce metode şi procedee folosiţi în autoeducaţie ? ; 4) Ce greutăţi întîmpinaţi în această direcţie ?

înlăturarea neajunsurilor (tic nervos, obișnuința de a gesticula excesiv, lenea, minciuna etc.). Din corelația datelor obținute, prin folosirea mai multor metode, ne-am dat seama de unele contradicții între afirmațiile și acțiunile elevilor. De asemenea, am constatat că unii elevi, deși definesc corect sau aproape corect noțiunea de autoeducație și afirmă că au preocupări în acest sens, consideră ca acțiuni autoeducative : cedarea locului celor mai vîrstnici în tramvai, pregătirea sistematică a lecțiilor, comportarea civilizată, munca de autoservire în familie etc. Asemenea activități, deși sînt pozitive sub aspect educativ, ele nu pot fi considerate ca acte de autoeducație, deoarece nu urmăresc un scop dinainte stabilit, îndreptat spre autoperfecționarea insului.

Este demn de remarcat faptul că un număr mare de elevi (29), recunoscînd în mod sincer că nu au avut nici un fel de preocupări pe linia autoperfecționării, își iau angajamentul că pe viitor nu vor mai neglija această problemă. De asemenea, unii elevi mărturisesc că au început să se autoeduce, dar din diferite motive — nu erau ajutați și încurajați, nu vedeau rezultatele muncii etc. — au renunțat.

Din investigațiile noastre se desprinde că în preocupările lor de autoeducație preadolescenții folosesc cele mai variate procedee și metode. Printre acestea se numără exemplul (din filme, din cărți, din viață), exercițiul, autosarcina, reguli personale etc. :

„Caut să-mi descopăr trăsăturile pozitive și negative, comparîndu-mă cu celelalte persoane din jur și încerc să mă debarasez de trăsăturile care cred că nu sînt frumoase" (fișa 118) ; „Autoeducația mea are loc și atunci cînd citesc unele cărți în care personajele principale, copiii, posedă trăsături pozitive (așa cum sînt Cireșarii din cărțile lui C. Chiriță), pe care eu încerc să le imit" (fișa 14).

Cu toate că metodele și procedeele folosite de elevi sînt în general bine alese, domeniul de activitate în care acestea sînt explicate, nu este întotdeauna cel mai potrivit. Mai mulți elevi ne-au mărturisit că, pentru a-și educa diferite trăsături de voință și caracter (curajul, perseverența, răbdarea etc.), au recurs la unele mijloace cum ar fi : sărituri de la înălțimi nepermise, înotul în locurile periculoase, iar alții, mai îndrăzneți, încercau chiar să treacă Dunărea înot, fără să-și dea seama că prin toate acestea ei își pun viața în pericol. Aceiași elevi, după aprecierea diriginților, adesea nu sînt atenți în timpul lecției, nu au răbdare să transcrie pe curat tema făcută, abandonează o problemă pe care n-o pot rezolva la prima încercare etc. De altfel, așa cum rezultă din relatările elevilor, foarte puțini dintre ei (4,6%) folosesc în scopul autoperfecționării posibilitățile pe care le oferă activitatea școlară cotidiană.

Se manifestă, așadar, la unii dintre elevi tendința de a neglija mijloacele principale — procesul de învățămînt, activitatea de zi cu zi — care sînt cele mai prielnice pentru autoeducație și de a căuta mijloace artificiale prin care să obțină într-un timp record succese vizibile. Această tendință se explică atît prin necunoașterea de către elevi a metodelor și procedeelor autoeducației, cît și prin aceea că ei nu-și dau seama că mijlocul cel mai eficient în educația de sine îl reprezintă îndeplinirea cu conștiinciozitate a sarcinilor școlare și extrașcolare ce le revin.

Pornind de la constatările enunțate mai sus, am organizat experimentul educativ, prin care ne-am propus să punem în fața elevilor în mod direct problema autoeducației și deci să le trezim interesul pentru autoperfecționare, să-i înarmăm cu metodele și procedeele ce pot fi folosite în educația de sine, să-i ajutăm să-și cunoască propria lor personalitate, să îndrumăm străduința lor de autoperfec-

ţionare, organizînd activităţi prin care pionierii şi şcolarii să-şi poată dezvolta trăsăturile pozitive şi să le înlăture pe cele negative.

În cadrul experimentului, am căutat să îmbinăm activitatea educatorului desfăşurată pe linia îndrumării autoeducaţiei şcolarilor în calitatea sa de diriginte cu cea de comandant al detaşamentului de pionieri. În acest sens, în orele de dirigenţie au fost discutate unele probleme legate de autoeducaţie, urmate de noţiuni educative, jocuri, concursuri etc., menite să stimuleze şi să dirijeze munca de autoperfecţionare. Experimentul educativ a început printr-o discuţie cu elevii pe tema *Rolul şi importanţa autoeducaţiei în viaţa omului*. Planul acestei discuţii a cuprins : prezentarea şi analiza unor exemple de autoeducaţie (Demosthene, B. Franklin, T. Maiorescu, A. Vlaicu etc.), formularea unor concluzii cu privire la necesitatea perfecţionării prin eforturi proprii a fiecărui om şi a fiecărui elev, necesitatea şi importanţa autocunoaşterii pentru autoeducaţie.

Într-o altă oră de dirigenţie am discutat cu elevii problema mijloacelor, metodelor şi procedeelor autoeducaţiei. Li s-a arătat elevilor cum se pot autoeduca prin activitatea şcolară (pregătirea sistematică a temelor, atenţia şi participarea activă la lecţie etc.), prin activitatea pionierească (concursuri, drumeţii, jocuri, activităţi artistice, sportive, pregătirea pentru obţinerea distincţiilor pionereşti etc.), prin munca fizică, lectura cărţilor, vizionarea filmelor şi spectacolelor. Pe baza exemplelor concrete, le-am arătat cum pot folosi în procesul autoeducaţiei exerciţiul, exemplul, programul special, autocomanda, autopedeapsa, deviza personală şi colectivă, regulile personale. În cadrul unei alte discuţii li s-a vorbit elevilor despre jurnalul intim şi importanţa acestuia în munca de autoperfecţionare, prezentîndu-le extrase din *Însemnări zilnice* de Titu Maiorescu, din *Jurnalul Annei Frank* şi din jurnalele unor pionieri şi şcolari, recomandîndu-le să-şi facă şi ei jurnale intime*.

Atît prima, cît şi cea de-a doua discuţie au fost urmărite de către elevi cu un interes viu. În ambele cazuri, mulţi elevi au luat notiţe fără să li se fi cerut acest lucru. Imediat după cea de-a doua oră de dirigenţie, numeroşi elevi şi-au elaborat reguli şi devize personale, unele preluate din exemplele prezentate de noi, altele formulate de către ei înşişi.

Aşa, de exemplu, elevul G. A. a notat în carnetelul său personal : „Gîndeşte-te întotdeauna la ceea ce faci", eleva B. C. a notat regula lui K. Uşinski : „Să nu spun despre mine nici un cuvînt cînd nu se simte nevoie" ; „Să nu mă laud niciodată cu succesele obţinute".

În cadrul conversaţiei am constatat că elevii au cunoscut dinainte, din lectura particulară şi din alte surse, majoritatea problemelor şi exemplelor pe care le-am prezentat. În acelaşi timp, a ieşit în evidenţă faptul că preadolescenţii, fără ajutorul adulţilor, nu reuşesc întotdeauna să pătrundă semnificaţia faptelor şi exemplelor pe care le cunosc, nu ştiu să le analizeze şi să desprindă valoarea lor educativă. În cadrul primei ore de dirigenţie, la îndemnul profesoarei, elevii au dat mai multe exemple de autoeducaţie din viaţă şi din literatură. La întrebarea dirigintei: „Cum s-a autbeducat Demosthene ?", clasa nu a dat nici un răspuns. Cînd însă elevii au fost întrebaţi ce ştiu despre Demosthene, majoritatea dintre ei au ridicat mîna, iar unul dintre ei a povestit amănunţit despre

* Orele de dirigenţie şi discuţiile organizate în afară de clasă, înainte de a fi susţinute la clasele experimentale, au fost repetate la 2—3 clase de control. S-a urmărit pe această cale adaptarea conţinutului orelor şi discuţiilor la nivelul de înţelegere al elevilor. La fel s-a procedat şi în cazul folosirii altor forme de îndrumare a autoeducaţiei preadolescenţilor — compuneri, jocuri etc.

străduința depusă de marele orator grec pentru îndreptarea unor defecte de vorbire. Această situație se datorește faptului că elevii nu sînt ajutați să înțeleagă și să pătrundă exemplele și faptele pe care le cunosc. În activitatea instructiv-educativă, precum și în munca desfășurată de organizația de pionieri, se face destul de des apel la exemple pozitive luate din istorie, din literatură, din viața de zi cu zi, prezentîndu-li-se fapte de eroism, de vitejie și de abnegație. Nu întotdeauna însă se subliniază că faptele respective și calitățile care le generează au la bază o pregătire intelectuală și morală, sînt precedate de acumulări cantitative și calitative, de o muncă perseverentă, fiind în ultima instanță rezultatul formării și autoformării personalității.

Pornind de la rezultatele unor cercetări în problema de care ne ocupăm[1] — potrivit cărora tendința spre autoeducație se accentuează în mod considerabil, cînd elevul își cunoaște și este conștient de neajunsurile pe care le are, cînd acestea îi provoacă sentimente neplăcute, cînd își dă seama că sub un anumit aspect este mult rămas în urmă față de colegii săi, precum și de la faptul că autocunoașterea este condiția preliminară a procesului de autoeducație și în același timp parte componentă, indisolubil legată de acest proces — am inițiat unele activități care să-i ajute pe elevi să-și cunoască propria lor personalitate și mai ales să-și dea seama de lipsurile pe care le au. În acest scop, încă după prima discuție preadolescenții au fost îndemnați să mediteze asupra propriei lor personalități, asupra trăsăturilor pe care le au și să facă o compunere pe tema *Trăsăturile mele pozitive și negative*. Compunerile au fost date la două clase. La una dintre ele nu s-a dat nici un fel de indicații, iar la alta s-a făcut precizarea că elevii care întîmpină greutăți în elaborarea compunerii pot să ceară sprijinul persoanelor mai apropiate (frați, părinți, prieteni, diriginte), care pot să-i ajute în alcătuirea unei autocaracterizări cît mai complete și cît mai reale.

În marea lor majoritate, compunerile au fost destul de reușite, mai mult sau mai puțin complete, reflectînd atît calitățile, cît și neajunsurile pe care le au preadolescenții. Au fost însă și elevi (17%), care au declarat că nu-și cunosc neajunsurile, iar alții (11%) au susținut că nu au trăsături negative. De asemenea, unii dintre elevi au mărturisit că au întîmpinat greutăți în elaborarea compunerii, deoarece, după cum se exprimă unul dintre ei, „nu mi s-a mai pus o asemenea întrebare, iar eu nu m-am gîndit niciodată la calitățile și lipsurile pe care le am".

O altă caracteristică generală a compunerilor — ce se constată la mulți dintre elevi — este încercarea de a justifica existența la fiecare om a trăsăturilor pozitive și negative. Din compararea compunerilor elevilor din cele două clase, reiese superioritatea evidentă a lucrărilor efectuate de elevii care au primit indicații suplimentare. Compunerile acestei clase au fost mai reușite, mai complete și reflectau, după aprecierea diriginților, mai corect realitatea. De aici se desprinde concluzia că elevii își cunosc mai bine propria lor personalitate, sub multiplele ei aspecte, dacă sînt ajutați și sprijiniți de către factorii educativi și, în general, de către persoanele care îi înconjoară.

Pe baza compunerilor întocmite de către elevi (de pildă, *Trăsăturile mele pozitive și negative*), s-a organizat pe clase un joc intitulat *Recunoaște-ți co-*

[1] L. Sapojnikov, *O samovospitanii podrostka (Despre autoeducarea preadolescenților)*, „Narodnoe obrazovanie" nr. 11/1965.

legul după descriere.[2] În acest scop, unele compuneri au fost completate cu ajutorul diriginților și refăcute, dîndu-li-se forma caracterizării, fiind apoi citite în fața clasei, fără a se arăta numele celui caracterizat. Elevii trebuiau să spună despre cine este vorba și să-și argumenteze părerea exprimată. Cîștiga jocul elevul a cărui caracterizare a fost recunoscută de cel mai mare număr de jucători.

Avînd în vedere faptul că autocunoașterea este un moment de seamă în procesul de autoeducație, fiind o etapă premergătoare a educației de sine și un element constitutiv al acestuia, se impune ca stimularea elevilor spre cunoașterea propriei personalități să ocupe locul cuvenit în ansamblul muncii de îndrumare a autoeducației preadolescenților. În același timp, îndemnînd pe preadolescenți spre autocunoaștere, trebuie să prevenim exagerările în această direcție, care ar putea duce la închistare, egocentrism etc. Este important de asemenea să convingem pe elevi că nu este suficient ca ei să-și cunoască personalitatea. Autocunoașterea nu este scop în sine. Ea trebuie să fie însoțită de un control perseverent asupra sa. Valoarea autocunoașterii constă în caracterul ei activ, în puterea de influențare a procesului de perfecționare a personalității.

În cadrul experimentului nostru, după acțiunile organizate în scopul autocunoașterii, numeroși elevi din cele două clase experimentale au început să manifeste un interes crescînd pentru autoperfecționare. Ei puneau diferite întrebări cu privire la modalitățile concrete prin care se pot forma diferite calități și trăsături. Unii dintre ei cereau diriginților cărți și alte materiale despre autoeducație. Pentru a le veni în ajutor, am elaborat cu ajutorul lor (pe baza *Calendarului moral* al lui B. Franklin[3], cu care ei au fost familiarizați în cadrul discuției despre mijloacele, metodele și procedeele autoeducației), un program pe care l-am dat pionierilor și școlarilor din cele două clase experimentale. Programul cuprindea trăsăturile pozitive și negative pe care fiecare dintre elevi au vrut să și le dezvolte și să și le corecteze în fiecare zi a săptămînii. Ei au primit indicații ca, prin orice activitate pe care o vor desfășura în cursul unei zile — pregătirea lecțiilor, participarea la lecții, jocuri, excursii, lectură, îndeplinirea unor munci în familie — să urmărească formarea și respectiv înlăturarea trăsăturilor cuprinse în progam. Li s-a cerut ca seara, înainte de culcare, să noteze în rubricile care indicau pe orizontal trăsături, iar pe vertical ziua, succesele (de exemplu, de cîte ori au reușit să se autostăpînească) cu plusuri, iar insuccesele cu minusuri. După ce mai multe zile la rînd elevii reușiseră să aibă numai plusuri la una din trăsăturile de formarea cărora se ocupau, ei puteau să n-o mai includă în program în săptămînile viitoare.

Completarea programelor a fost urmărită de către diriginți, ajutați de studenții practicanți, în cadrul întîlnirilor individuale și colective cu elevii, la început săptămînal, iar apoi bilunar. Aceste întîlniri au scos la iveală o serie de greutăți care au apărut încă de la început în elaborarea și folosirea practică a acestui program. Mulți elevi (mai ales cei care nu au reușit să-și cunoască

---

[2] Activități asemănătoare au mai fost folosite în procesul îndrumării autoeducației. Vezi A. Kocetov, *Vospitanie i samovospitanie podrostka*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 11/1963; A. P. Makarovskaia, *Rukovodstvo samovospitaniem pionierov*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 4/1957. Astfel de activități sînt recomandate și pentru pregătirea elevilor în vederea alegerii conștiente a profesiunii. Vezi A. Chircev, D. Salade (sub redacția), *Orientarea școlară și profesională* (scrisoare metodică), Ministerul Învățămîntului, Institutul de științe pedagogice, E.D.P., 1967.

[3] B. Franklin, *Memoires*, în *Îndrumări pentru viață* (de R. Stănculescu, Editura „Muncă și Lumină"), 1942, p. 24—25.

suficient de bine propria lor personalitate) întîmpinau greutăți în fixarea sarcinilor ce urmau să fie cuprinse în program ; alții, abuzînd de încrederea deplină ce li se acorda în completarea programului, au încercat să exagereze succesele lor proprii. Aceste probleme, precum și altele care au mai apărut, au fost soluționate în cadrul discuțiilor individuale cu elevii. S-a constatat că preadolescenții care au obținut de la început succese vizibile în munca lor de autoperfecționare și-au sporit exigența față de sine, depunînd eforturi mai susținute pe linia autoeducației. La fel de evidentă a fost descurajarea unor elevi, care, din cauza unei voințe slabe, nu s-au putut achita de sarcinile pe care singuri și le-au propus. Aceasta a impus desfășurarea unei munci individuale cu asemenea elevi : folosirea unor stimulente suplimentare, fixarea unor sarcini pe măsura posibilităților lor, întîlniri individuale mai dese etc.

De utilitatea practică a programului ne-am putut convinge mai ales din discuțiile individuale și colective cu elevii. Exemplele de mai jos sînt concludente în acest sens :

„Am încercat de mai multe ori (ne declară eleva C. R.) să mă debarasez de obișnuința de a gesticula atunci cînd vorbesc, dar nu am reușit. Folosind acest program, cu ajutorul căruia îmi fixez toate greșelile făcute, nu mai gesticulez decît foarte rar. Cred că în scurt timp îmi voi înlătura acest obicei". O altă elevă afirmă că, folosind acest program, a reușit să respecte programul de exerciții medicale prescrise de medic pentru corectarea mersului, ceea ce înainte nu reușea.

Din cercetările făcute și din observațiile noastre rezultă că autoeducația elevilor se realizează în cea mai mare parte prin participarea activă a acestora la activitățile și la acțiunile pe care le organizează factorii educativi. Un rol important în acest sens îl au activitatea pionierească și cea extrașcolară în general, care reprezintă un cadru deosebit de prielnic pentru stimularea și dirijarea tendinței elevilor spre autodezvoltare, autoperfecționare. Antrenarea pionierilor și școlarilor la pregătirea, organizarea și desfășurarea unor acțiuni cultural-artistice și sportive stimulează dezvoltarea priceperilor de autoconducere, spiritul de independență, de inițiativă și de răspundere, simțul datoriei.

Activitatea extrașcolară, prin multitudinea formelor ei, „realizează o destindere, iar în măsura în care solicită o serie de aptitudini creează deprinderi, desăvîrșind astfel unitatea și completitudinea individului, contribuind la consolidarea și echilibrarea personalității" [4].

O formă importantă a activității extrașcolare care contribuie la dezvoltarea pluridimensională a personalității elevului o reprezintă jocul. Jocul perfecționează simțurile și mișcările, dezvoltă spiritul de observație, atenția, întărește judecata și voința, sporește puterea de acțiune și încrederea în forțele proprii [5]. De asemenea, jocul (mai ales cel de echipă) dezvoltă spiritul de inițiativă și de disciplină, îndrăzneala și stăpînirea de sine, curajul și perseverența, combativitatea și loialitatea.

Activitățile organizate în cadrul experimentului nostru, (concursul *pentru cel mai bun recitator* și jocurile de orientare turistică) au fost precedate de scurte indicații în care li s-a explicat elevilor ce trăsături și calități, priceperi și deprinderi își pot forma și dezvolta prin participarea la respectiva activitate.

---

[4] Vasile Pavelcu, *Psihologia pedagogică în ajutorul comandantului de pionieri*, „Educația pionierească" nr. 4/1968, p. 7.

[5] Adrian N. Ionescu, *Sportul și educația estetică*, „Educația pionierească", nr. 3/1968, p. 56.

Astfel, înaintea organizării jocului de orientare turistică, care s-a desfășurat sub forma unui concurs, în discuții care au precedat jocul s-a subliniat că, participînd la această acțiune, ei vor avea prilejul să-și îmbogățească cunoștințele în diferite domenii, să-și dezvolte memoria, imaginația, spiritul de inițiativă și de inventivitate, își vor forma priceperi de orientare după busolă și după semne naturale. De asemenea, concursul *Pentru cel mai bun recitator* și jocul *Repede și fără glas* au fost precedate de o discuție, în care s-a subliniat importanța acestor activități pentru dezvoltarea limbajului și pentru formarea unei dicțiuni și pronunții corecte, însușiri foarte importante pentru fiecare cetățean, nu numai pentru actor sau profesor.

Între măsurile pe care le-am întreprins în scopul atragerii elevilor la propria lor perfecționare există o strînsă legătură; ele converg spre formarea și șlefuirea unor trăsături de caracter, spre valorificarea aptitudinilor, formarea deprinderilor practice, a obișnuințelor folositoare și spre înlăturarea neajunsurilor. Din relatările cadrelor didactice care predau la cele două clase la care s-a organizat experimentul, ale părinților unor elevi, ale conducătorilor de cercuri din școală și de la casa pionierilor la care participă elevii din clasele respective și în primul rînd din observațiile diriginților asupra rezultatelor la învățătură și din comportarea elevilor se desprinde că acțiunile întreprinse au exercitat o înrîurire pozitivă asupra preadolescenților. S-a constatat la mai mulți elevi o schimbare în atitudinea lor față de sarcinile școlare și extrașcolare, în modul de îndeplinire a acestora, o participare mai activă la lecții și la acțiunile în afară de clasă; a scăzut numărul elevilor care veneau uneori cu temele nefăcute sau făcute superficial. La mai mulți elevi s-a constatat o îmbunătățire a situației școlare. De exemplu, eleva V.O. a înregistrat progrese vizibile la limba franceză. Din discuțiile cu eleva și cu părinții acesteia s-a constatat că ea a hotărît să învețe pentru fiecare lecție cîte zece cuvinte noi. De asemenea, elevul D.S., după relatarea tatălui său, propunîndu-și să devină perseverent, rezolvă zilnic (inclusiv în vacanță) cîte două probleme de matematică, ceea ce a dus la îmbunătățirea rezultatelor sale la această disciplină.

Investigațiile noastre confirmă încă o dată ideea că la vîrsta preadolescenței elevii sînt capabili să se autoeduce, adică să participe în mod activ la procesul modelării propriei lor personalități. Cu toate acestea, de multe ori preocupările preadolescenților pe linia educației de sine nu sînt cunoscute de către educatori și în consecință nu sînt luate în considerare în procesul muncii educative. Există mai multe cauze care duc la această situație, fără însă a o și justifica. O primă cauză constă în faptul că autoeducația este un proces intim, tăinuit, o problemă personală și de multe ori ascunsă celor din jur. O altă cauză care face ca activitatea de autoperfecționare a elevilor să fie în afara atenției factorilor educativi[6] constă în aceea că nu numai copiii, dar și preadolescenții nu-și dau întodeauna perfect de bine seama de preocupările lor în această direcție, de faptul că prin acțiunile pe care le îndeplinesc ei se autoeducă. Există, după părerea noastră, și o a treia cauză care face ca strădaniile îndreptate spre autoformare să rămînă necunoscute factorilor educativi și să fie lipsite de îndrumare. Ne referim la faptul că, deși în pedagogia modernă se afirmă din ce în ce mai mult ideea că elevul trebuie să fie privit nu ca obiect al educației, ci ca subiect al acesteia și deci să participe în mod activ la propria

[6] L. I. Ruvinski, *Necotorîie voprosî samovospitania u patrostkov*, „Voprosi psihologhii" nr. 4/1968.

sa formare, această transformare a sensului își găsește aplicare de cele mai multe ori numai în domeniul instrucției, nu și în cel al educației. Chiar dacă se recunoaște pe plan teoretic, se ignorează în practică ideea că formarea elevului sub aspectul etic, modelarea lui ca viitor cetățean al societății noastre socialiste, pregătirea lui pentru viață este un proces cu mult mai complex decît cel instructiv și în consecință impune cu și mai mare necesitate ca școlarul să participe în mod activ la acest progres, iar educatorul să-l considere ca pe un asociat, un aliat al său.

Concluzia generală care se desprinde din cele cercetate, este aceea că, pînă în prezent, în școala noastră se acordă prea puțină atenție îndrumării muncii de autoeducație a preadolescenților. Explicația acestei situații constă, înainte de toate, în faptul că diriginții, cadrele didactice în general, au prea puține cunoștințe în problema autoeducației. Pentru remedierea acestor stări de lucruri s-ar impune ca, în programele și manualele de pedagogie și psihologie, în programele muncii educative, în textele pentru munca dirigintelui, precum și în alte îndrumări metodice problema autoeducației să-și găsească locul cuvenit

INTRODUCERE LA PROGRAMA DE CALIGRAFIE PENTRU CLASA A II-A

ANA - MARIA ICHIM

ALEXANDRU FILIPOVICI

cercetători științifici principali — Institutul de științe pedagogice

În ultimii 20 de ani problema ameliorării scrierii sub aspectul celor două calități fundamentale — lizibilitatea și viteza — constituie o preocupare centrală a fiziologilor, psihologilor și pedagogilor, atît pe plan mondial, cît și la noi în țară. S-au făcut experimente, s-au scris studii și s-au obținut rezultate interesante.

Institutul de științe pedagogice a inaugurat cercetările în această direcție în 1966/1967, prin studii statistice comparative făcute pe baza experimentului inițiat de dr. Fl. Bagdasar, care a introdus în școlile sectorului 3 din București scrierea verticală simplificată în dispută cu scrierea caligrafică oblică. Scrierea verticală își asumase superioritatea în ceea ce privește lizibilitatea și aspectul estetic.

Scrierea oblică, așa cum se înfățișa în caietele școlare în momentul începerii experimentului, era necorespunzătoare. Ipoteza noastră a pornit de la constatarea că deteriorarea scrierii oblice se datorește nu direcției, ci lipsei de îndrumări metodice sistematice și că în condițiile unui sistem de exerciții bine alcătuit și condus — egal în ambele tipuri de scriere — rezultatele vor fi asemănătoare.

În consecință, începînd din anul 1967—1968 am organizat 8 clase de control și 8 clase experimentale în condiții de lucru egale, lăsînd să varieze doar elementul în cercetare — direcția scrierii.

Pe baza statisticilor s-a făcut o evaluare comparativă la clasele I și a II-a a celor două tipuri de scriere, analizîndu-se *lizibilitatea* scrierii (prin măsurătoarea și aprecierea a șase factori care asigură caracterul citeț al scrierii) și *viteza*, pe baza probelor scrise ale elevilor.

Rezultatele evaluării la aceste două clase, exprimate în procentaje, sînt asemănătoare în cele două tipuri de scriere în ce privește *lizibilitatea*.

Cercetînd indicii lizibilității — forma și legăturile dintre litere, constanța volumului și a direcției în axa literelor, distanța potrivită și egală dintre litere și dintre cuvinte — putem observa la clasa a II-a, spre deosebire de clasa I, că scrierea verticală obține rezultate mai bune la indicele fundamental : forma li-

terelor (80,22% rezultate foarte bune și bune la scrierea verticală, față de 68,29% la scrierea oblică), în timp ce la ceilalți indici rezultatele sînt egale.

În privința direcției axelor se observă o abatere de la direcția standard de 0° la scrierea verticală și înclinarea lor spre dreapta, pe măsura înaintării în anii de studiu. Dacă în clasa a II-a se constată că numai 18,30% din axele literelor sînt pe direcția standard de 0°, în clasa a III-a procentajul scade la 13,88%.

Păstrarea mai bună și mai constantă a formei în scrierea verticală se explică prin faptul că perceperea și înscrierea formelor pe această direcție se face mai ușor decît pe oblică.

Pentru a putea ajunge la o concluzie mai precisă asupra superiorității uneia din cele două tipuri de scriere urmează să vedem rezultatele din clasele următoare

Experimentatorii scrierii verticale au plecat de la argumente de igienă școlară și de la convingerea că direcția în axa literelor se păstrează mai constantă și că acest fapt determină în cea mai mare măsură calitatea scrierii.

Statisticile făcute de noi pe 400 de probe la clasa a II-a și pe 200 probe la clasa I — în care axele a 20 de litere au fost măsurate cu raportorul la fiecare probă — arată rezultate tot atît de bune în paralelismul axelor oblice ca și la cele verticale. Studiind probele, putem afirma însă că păstrarea constantă a direcției în axa literelor nu este elementul hotărîtor al calității grafiei. Există lucrări scrise cu un paralelism perfect între axele literelor și totuși scrierea nu-i nici frumoasă nici lizibilă. Pe baza probelor studiate, putem afirma cu precizie că elementul esențial care determină lizibilitatea este forma literei și a relațiilor sale de vecinătate, adică legăturile ei. Prin urmare, miezul problemei ameliorării scrierii îl constituie buna însușire a reprezentărilor spațiale (distanță, poziție, mărime, vecinătate) și mai ales însușirea reprezentărilor de formă iar nu direcția scrierii *.

Studiile noastre comparative între cele două tipuri de scriere se referă și la problema *vitezei*. În această privință, spre deosebire de lizibilitate, se poate vorbi de pe acum de superioritatea scrierii oblice. Viteza normală de scriere a acesteia depășește constant și crescînd viteza normală a celei verticale la clasele cercetate pînă acum : la clasa I cu copii de 6 ani cu 6 litere, la clasa I cu copii de 7 ani cu 9 litere, la clasa a II-a cu 11 litere, iar la a III-a cu 12 litere pe minut. Explicația fundamentală a sporului de viteză în scrierea oblică o constituie faptul că mișcarea cursivă este mai ușor de executat și se face cu mai multă economie de energie. Acest lucru a fost apreciat de mulți autori de renume mondial. „Mișcarea cursivă cea mai rațională se obține punînd cotul pe bancă cu antebrațul, în prelungirea marginii drepte a caietului *înclinat* și executînd o mișcare de rotație de la stînga spre dreapta, avînd cotul drept pivot" [1]. William Gray citează în sprijinul acestei poziții a caietului și a acestei mișcări părerile americanului Walter Monroe care spune : „Putem evalua că avantajele obținute din punct de vedere al mișcării sînt mai mari decît inconvenientele și că numai prin această poziție a brațelor și a caietului înclinat se poate obține o mișcare rapidă" [2].

---

* În problema formării și dezvoltării reprezentărilor spațiale, a căror bază se pune în perioada preabecedară, au fost date indicații de amănunt în articolul *Predarea scrierii la copiii de 6 ani — cu privire specială la perioada preabecedară*, publicat în „Revista de pedagogie" nr. 9/1968.

[1] H. Callewaert *Graphologie et psihologie de l'écriture*, Louvain, 1962, p. 57.

[2] W. Gray, *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, UNESCO, p. 227.

Chiar şi Javal — celebrul oculist şi şef al Ligii pentru scrierea verticală — recunoaşte că mişcarea cursivă prin rotarea antebraţului drept în jurul cotului este superioară deplasării braţului drept în totalitatea sa de la stînga la dreapta, sprijinit pe jumătatea sa de marginea băncii, cum cere scrierea verticală.

J. Ajuriaguerra şi colaboratorii arată că mişcarea braţului în jurul cotului fix pe masă, pe caietul *înclinat*, este de o importanţă de prim ordin şi că această mişcare a fost adoptată de toţi autorii moderni : Callewaert, Dottrens, H. de Gobineau, Freemann, Huerta, Zazo, pentru că „uşurează la maximum alunecarea mîinii, deci favorizează rapiditatea"[3].

În stadiul actual al cercetărilor noastre nu avem destule elemente pe baza cărora să stabilim superioritatea scrisului vertical. Chiar în unele ţări în care de multă vreme se practică scrierea verticală s-au iniţiat experimente pentru introducerea scrierii oblice, întrucît rezultatele scrierii verticale nu au fost satisfăcătoare *. În această situaţie eforturile noastre s-au îndreptat spre *ameliorarea scrierii tradiţionale oblice*, pe trei căi :

1. Modernizarea acestei scrieri.

2. Înnoirea, îmbogăţirea şi ordonarea pe clase a sarcinilor educării scrierii şi a sistemului de exerciţii care să le realizeze.

3. Schimbarea mentalităţii greşite faţă de orele de caligrafie, de estetica şi corectitudinea grafiei în general.

Modernizarea scrierii oblice s-a realizat în clasele de control prin : 1) Simplificarea literelor, înlăturînd atît scrierea caligrafică engleză, cît şi scrierea Palmer. Prin aceasta s-a pus capăt dăunătorului sistem dual al scrierii (în clasa I şcolarii învăţau complicata scriere caligrafică, iar în clasa a II-a treceau la scrierea Palmer — supranumită „rapidă"). 2) S-au introdus instrumentele moderne — pixul şi stiloul — încă din perioada preabecedară. 3) S-a realizat o individualizare a scrierii, recomandînd un scris oblic fără pantă impusă, deci fără reţea grafică. Această măsură se sprijină pe experimentarea predării fără reţea grafică, la două clase I în anul şcolar 1967/1968. Probele scrise luate de la aceste două clase ne arată că elevii, la sfîrşitul anului, puteau reproduce mai bine forma literelor şi mai exact volumul, direcţia şi distanţele decît acei care s-au exercitat în mod mecanic în căsuţele caietului tip I. Viteza normală de scriere la aceste clase a depăşit cu 5 litere pe minut clasele cu scriere în reţea (33 faţă de 38).

Referindu-ne la a doua categorie de preocupări — sistemul de exerciţii şi metodele de lucru — în direcţia ameliorării scrierii, le considerăm de maximă importanţă în determinarea calităţii.

Pentru a valorifica exerciţiile folosite în acest scop, dăm cîteva date statistice, comparînd în cadrul scrierii oblice 4 clase I din anul şcolar 1966/1967, în care nu au existat preocupări de a îmbunătăţi grafia şi 4 clase I din anul şcolar 1967/1968, îndrumate metodic. Referindu-ne la forma literelor, la clasele din 1967 obţin rezultate foarte bune şi bune (0—5 greşeli) 58% din lucrări, iar la clasele din 1968 69% din lucrări. La paralelismul axelor, clasele din 1967 obţin rezultate foarte bune şi bune (greşeli 0—5) pe un arc de 20° (80% din

[3] Ajuriaguerra şi colab., *L'évolution de l'écriture et ses difficultés*, Neuchatel 1960, p. 123 şi 138.

* Istvanne Szepes, *Experimentarea scrierii oblice în R. P. Ungară*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1969, p. 110—117.

lucrări), iar clasele din 1968 (91% din lucrări) pe un arc mai restrîns de 10°. La înălțimea literelor (alinierea lor) procentajul indică 58% (1966/1967), rezultate foarte bune și bune față de 82% (1967/1968).

În afara caracterului citeț al scrierii o preocupare de seamă la clasele îndrumate a fost antrenarea *vitezei*. Fiind necesar să asigurăm mai întîi o stabilitate a formelor care să reziste vitezei, am împărțit activitatea în această direcție în două perioade. Prima perioadă cuprinde clasele I—II. Acum se face antrenarea ritmului și a cursivității mișcării pe elemente grafice legate în grupe din ce în ce mai mari (3 pînă la 6 elemente), executate după comandă prin numărătoarea învățătorului. A doua perioadă de antrenare a vitezei cuprinde clasele III—IV. Ea adaugă la exercițiile din prima perioadă și pe acelea care se referă la antrenarea vitezei scrierii propriu-zise. Aceste exerciții au contribuit la ridicarea generală a vitezei normale de scriere de la 49 litere pe minut — cît am găsit la 6 clase a III-a neantrenate (1967) — la 67 litere pe minut, realizate de 8 clase a III-a antrenate prin exerciții în anii 1968 și 1969.

Exercițiile pe elemente grafice au realizat și un alt lucru necesar bunei desfășurări a procesului de învățămînt: uniformizarea într-o măsură mulțumitoare a ritmului de scriere.

Iată seria mediilor obținute pe cele 8 clase a III-a antrenate: 62, 64, 66, 66, 67, 68, 69, 70. Pe baza datelor am putut stabili că 50% din elevii acestor clase (110 din 223) realizează performanțe apropiate între 60—70 litere pe minut iar ceilalți se polarizează în imediata vecinătate a cifrei 60 sau 70 litere pe minut.

Clasa care a obținut cel mai slab rezultat la viteza normală de scriere (62 litere pe minut) a folosit orele de caligrafie în mare parte pentru alte scopuri, iar exercițiile de 10—15 minute fixate de 2 ori pe săptămînă nu s-au făcut. Cu aceasta ne putem referi la a treia direcție a eforturilor noastre de a ameliora scrierea oblică: schimbarea mentalității învățătorilor și directorilor față de orele de caligrafie. Ei ar trebui să fie convinși de imensa valoare educativă a paginii corect scrise.

Scrierea oblică se folosește la noi de multe decenii și în timpul din urmă mergea de la sine. În lungul său drum a suferit un fenomen de îmbătrînire, a pierdut preocuparea de frumusețe, subtilitățile metodice s-au tocit și au căzut an de an, cu atît mai mult cu cît nici un suflu înnoitor nu a primit prin literatura pedagogică, iar cadrele didactice care lucrează la clasele I—IV au neglijat nu numai mijloacele de educare a lizibilității și vitezei, dar și preocuparea de propriul lor scris, care trebuie să constituie un model pentru școlar și să fie cu totul corespunzător scrisului din abecedar.

Pe baza cercetărilor făcute pînă în prezent privind evaluarea metodelor de educare a scrierii la clasa I și a II-a, analizînd critic mijloacele folosite pentru realizarea sarcinilor, am putut stabili ca utile indicațiile de mai jos, incluse fragmentar în programa de caligrafie pentru clasa a II-a.

Programele de caligrafie ocupă un loc aparte în seria acestor documente școlare. Ele nu cuprind un volum de cunoștințe care să crească treptat pe măsura anilor, cunoștințe care să fie detaliate în manual, deoarece scrierea este o tehnică de bază, nu o materie de învățămînt.

La obiectul *caligrafie* materia care se predă și se perfecționează de-a lungul celor patru ani este aceeași: literele alfabetului și legăturile lor. Variază, însă, metodele adaptate scopului.

Caligrafia se ocupă cu perfecționarea tehnicii scrisului, precizînd sarcinile fiecărei etape de dezvoltare a acestei deprinderi complexe, potrivit nivelului de dezvoltare a copiilor și metodelor specifice de realizare a acestor sarcini. Ierarhia acestora se conformează principiului didactic general de a trece de la ușor la greu și de la simplu la complex. Din toate aceste motive, programa de caligrafie nu poate fi disociată de metodele de lucru. Ea trebuie să indice clar țelurile care ar trebui să fie atinse în fiecare an școlar, precum și mijloacele prin care se realizează aceste țeluri.

În clasa a II-a se urmărește perfecționarea formelor și a legăturilor dintre litere ca elemente fundamentale ale lizibilității, în clasa a III-a dezvoltarea cursivității și a ritmului de scriere, precum și obținerea unei imagini armonioase de ansamblu a paginii scrise, iar în clasa a IV-a se realizează antrenarea vitezei, formarea scrisului personal și obișnuirea elevilor de a păstra calitatea grafiei, chiar cînd conștiința se concentrează asupra conținutului celor scrise.

Pe baza exercițiilor de antrenare și perfecționare a scrierii desfășurate în clasa I, pe baza controlului și autocontrolului în clasa a II-a, micii școlari au mișcări mai precise, mai fine, mai diferențiate și mai coordonate, ei își conduc gestul grafic cu mai multă precizie. Acum scrisul nu mai este obositor. Ei pot să observe cu destulă exactitate deosebirile și asemănările dintre litere. Pe această bază se poate cere ca ei să execute forme precise, în așa fel încît o literă să se deosebească exact de alta, să nu se confunde cu una care are elemente asemănătoare. De aceea, se poate cere elevilor ca forma literelor și legăturile dintre ele să se perfecționeze, să respecte cu mai multă strictețe liniatura, alinierea literelor și uniformitatea direcției, să respecte așezarea pe pagină și acuratețea. Aceste elemente vor conferi scrisului lizibilitate și frumusețe. Pagina scrisă trebuie să fie expresia unei personalități armonioase, care să oglindească răbdare, ordine, disciplină și exigență față de sine însuși.

In afara acestor sarcini care se referă la primele calități ale scrierii : lizibilitate și estetică, este necesar să se pregătească de pe acum acele elemente care în clasa a III-a vor permite dezvoltarea cursivității scrierii și accelerarea ritmului.

Observînd mișcarea pe care o folosește învățătorul cînd scrie la tablă și urmînd îndrumările date de acesta, elevii vor scrie literele cu o singură mișcare, în afară de ovale, unde se face o întrerupere între linioara de legătură și oval. Deoarece la executarea acestor litere elevii fac cele mai multe greșeli, se vor da indicații ca ele să fie scrise cu o mișcare inversă acelor ceasornicului (mișcarea antiorară), începînd de la ora două de pe cadranul ceasului. Aici se începe și se sfîrșește ovalul, adăugîndu-se apoi elementul caracteristic diferitelor litere bazate pe oval.

Elevii vor scrie și cuvintele cu legături continue, după posibilitățile lor, fără a face din aceasta o constrîngere. Semnele diacritice se pun la sfîrșit.

Pentru a asigura conducerea gestului grafic, capacitatea de a frîna mișcarea și pentru a cîștiga ritmul grafic și a-l uniformiza, pe cît posibil, se va da multă importanță exercițiilor cu elemente grafice legate în grupe de cîte 4—6 elemente, executate după ritm comandat de către învățător, prin numărătoare. Aceste exerciții vor conferi celor leni un ritm mai viu, iar celor grăbiți un ritm mai ponderat, uniformizînd astfel tempoul scrierii. Ele se fac la începutul orei de caligrafie, timp de 3—4 minute și în cursul săptămînii, în cele

10–15 minute consacrate scrierii. Elementele grafice care se execută vor fi asemănătoare cu grupa de litere care se demonstrează.

La începutul fiecărei teme scrise se reamintește școlarilor să ia o poziție corectă, simetrică, cu corpul drept, capul drept, coatele pe bancă și umerii la aceeași înălțime.

Mișcarea cursivă se va realiza prin rotirea antebrațului drept de la stînga la dreapta în jurul cotului fix.

Forma și înclinarea literelor, felul legăturilor sînt aceleași pentru toate caietele.

În școala de azi se predă scrierea oblică simplificată cursivă. Această scriere se numește cursivă, deoarece se bazează pe legături pe cît posibil continue și pe mișcare unitară în executarea literelor. In cadrul acestei scrieri se formează scrisul personal al elevilor și devine astfel o scriere curentă, folosită permanent de ei.

Această scriere, printr-un antrenament sistematic, cîștigă treptat rapiditate. Nu există o scriere rapidă în sine. Vechea scriere Palmer purta numele de rapidă în raport cu scrierea caligrafică engleză, care prin caracterul trăsăturilor ei și al mișcării era lentă. Astăzi amîndouă sînt depășite.

Proporțiile literelor sînt indicate de liniatură. Nu trebuie totuși să se creadă că respectarea liniaturii se face de la sine. Elevul, chiar în clasa a II-a, nu-și poate conduce perfect gestul grafic și de multe ori depășește liniatura în sus sau în jos ceea ce dă scrisului un aspect urît. Inscrierea literelor pe liniatură trebuie să constituie o preocupare permanentă. Școlarii pot urmări alinierea literelor chiar cu rigla, pe caietele lor.

Orice exercițiu de scriere va fi apreciat din punct de vedere al conținutului, al ortografiei și al grafiei. Este bine ca toate greșelile să fie corectate pe loc, fie de către învățător, fie de către elevi, pe baza indicațiilor date de învățător.

La stabilirea notei la limba română, gramatică, aritmetică și caligrafie se va ține seama și de starea caietelor în care școlarii scriu zilnic.

Pentru conștientizarea activității de scriere este necesar să se comunice elevilor scopul pe care-l urmărește exercițiul. Nu trebuie uitat că fiecare exercițiu urmărește îmbunătățirea scrierii dintr-un anumit punct de vedere, fie al proporțiilor dintre litere, fie al respectării alinierii, al îmbunătățirii unor forme etc. Desigur că nici celelalte elemente care asigură corectitudinea scrierii nu vor fi neglijate.

Extrem de important este ca după fiecare exercițiu de scriere să se facă analiza rezultatelor. Atît învățătorul, cît și elevul, cînd analizează scrisul colegilor sau propriul său scris, trebuie să se refere la criterii precise de apreciere a scrierii. Este cu totul insuficient să se spună : scrii frumos, sau scrii urît. Astfel de aprecieri nu indică în mod analitic nici în ce constă reușita, nici în ce constă greșeala. Elevul trebuie obișnuit să vadă clar și precis ce este necorespunzător în scrisul său, sau al colegilor săi pentru a elimina greșelile.

Există mai multe feluri de a proceda. Invățătorul poate să facă aprecieri generale asupra rezultatelor exercițiului : așezarea în pagină, acuratețea, executarea literelor mari, direcția axelor etc. El poate apoi să arate la tablă greșelile observate în caiete și să întrebe cine a făcut greșeala respectivă. Copiii

observă propriul lor scris, analizează şi recunosc greşelile asemănătoare. Învăţătorul taie cu o linie greşeala demonstrată la tablă şi alături scrie corect. Şcolarii scriu şi ei corect pe caietelor lor. Pot fi chemaţi la tablă 2—3 elevi care să scrie aceeaşi propoziţie sau acelaşi cuvînt. Elevii din bănci analizează scrisul fiecăruia, fac comparaţii pentru a stabili al cui scris este mai corect. Propoziţia analizată la tablă — care face parte din exerciţiul executat de elevi — se transcrie pe caiete de toţi elevii, cu un scris îmbunătăţit, ţinîndu-se seama de toate criticile aduse.

Se mai poate proceda şi altfel : învăţătorul scrie pe tablă o propoziţie model — scoasă din textul exercitat. Elevii sînt solicitaţi să compare scrisul din caietele lor cu modelul şi să arate ce au greşit în raport cu acesta. La sfîrşitul analizei se transcrie propoziţia după model. Dacă greşelile nu se discută şi nu se elimină, scrisul nu se ameliorează şi riscăm să automatizăm un scris necorespunzător. Se poate cere elevilor să sublinieze cuvintele cele mai frumos scris din textul exercitat pe caiet.

Educarea scrierii în clasa a II-a se face la ora de caligrafie, precum şi de trei ori pe săptămînă, într-un răstimp de 10—15 minute, la disciplinele limbii române. In aceste 15 minute (total 45 minute) se rezolvă cele mai urgente sarcini de grafie şi ortografie, pe care scrisul zilnic al copiilor le impune. Pentru a corecta aceste greşeli, deci, nu-i nevoie să aşteptăm ora caligrafiei, ci folosim aceste momente.

Exerciţiile de scriere în aceste 15 minute încep cu exerciţii de destindere musculară şi suplete 1—2 minute, apoi se continuă cu cele care asigură ritmul grafic, timp de 2—3 minute. Urmează exerciţiile de scriere propriu-zise, orientate spre un scop precis, cu o durată de 5 minute. După efectuarea exerciţiilor grafice (copieri, dictări, autodictări) urmează în mod obligatoriu analiza rezultatelor, pentru îmbunătăţirea scrierii. In aceste momente de scriere se va lucra pe caietul cu liniatură şi o dată pe săptămînă se va scrie pe caietul neliniat, unde se vor face copieri.

In *ora de caligrafie* se aduc la îndeplinire principalele sarcini care realizează scopul educării scrierii la clasa a II-a. In continuare dăm, spre exemplificare, desfăşurarea unei ore de caligrafie la clasa a II-a.

I. Exerciţii de destindere musculară şi suplete. Aceste exerciţii se reiau şi în cadrul orei, cînd şcolarii au obosit. Ele se termină prin scuturarea mîinilor.

II. Exerciţii pentru formarea ritmului grafic.

III. Perfectarea literelor şi a legăturilor pe grupuri. Se exectuă fiecare literă. Se execută legăturile mai dificile ale fiecărei litere în silabe. Se scrie cîte un rînd de litere, un rînd cu legăturile acelei litere.

IV Scrierea unui text prin copiere, dictare sau autodictare.

V. Analiza scrisului

VI. Transcrierea textului sau a unei părţi din textul a cărui grafie a fost analizată la tablă, cu un scris ameliorat. Învăţătorul şi elevii scriu la tablă pe o liniatură asemănătoare celei din caiet.

Aceste indicaţii date pot fi ameliorate şi completate cu tot ceea ce s-a stabilit ca valoros din experienţa fiecărui cadru didactic.

PARTICULARITĂŢI ALE LECTURII INDEPENDENTE A ADOLESCENŢILOR

Prof. ROMULUS ŞICLOVAN
Pecica-Arad

Pornind de la ideea că tendinţa elevilor spre o literatură preferată poate şi trebuie să fie pe deplin valorificată în scopuri educative, că această lectură, cu tot caracterul ei independent, trebuie îndrumată atent, pentru ca ea să exercite o înrîurire pozitivă, *îndrumarea ei presupunînd cu necesitate o temeinică cunoaştere a preferinţelor şi a problemelor ce se ridică în legătură cu particularităţile acestei lecturi*, ţinînd seama că adolescenţa oferă disponibilităţi şi posibilităţi sporite cu privire la gradul de înţelegere a lumii şi vieţii, ne-am pus cîteva întrebări axate pe această problemă şi anume: Care sînt preferinţele adolescenţilor pentru lectură, în funcţie de particularităţile psihologice caracteristice perioadei? Se păstrează „legături" cu preferinţele pentru lectură caracteristice preadolescenţei şi cum evoluează ele? Dacă pe parcursul acestei perioade de vîrstă se manifestă aceleaşi interese şi preferinţe sau ele se modifică? În ce măsură lectura independentă vizează numai literatura beletristică sau urmăreşte şi altfel de literatură? Dacă profilul şcolii, mediul social, sexul şi alţi factori exercită vreo influenţă asupra alegerii cărţilor pentru lectura independentă.

Răspunsurile la aceste întrebări ne-au fost furnizate de rezultatele unei cercetări întreprinse de noi, în anul şcolar 1967—1968, cu sprijinul profesorilor de limba şi literatura română, cercetare care a cuprins un număr de 10 clase de elevi (IX—XI), totalizînd 329 de subiecţi din localităţile Pecica, Nădlac, Pîncota şi Curtici, din judeţul Arad.

Elevii şi elevele au fost solicitaţi să răspundă la întrebările de mai jos:

1. Notaţi titlurile cărţilor citite în ultimul an din literatura română şi universală (specificînd şi numele autorilor) care v-au plăcut mai mult. Motivaţi de ce.

2. Aveţi un autor preferat?

3. Ce lucrări v-ar interesa, dar nu le găsiţi în librării şi biblioteci?

4. Care sînt genurile de lecturi spre care simţiţi o atracţie deosebită? (Li s-au indicat subiecţilor genurile de lecturi din tabelul statistic alăturat).

Pentru a obţine o cît mai veridică ilustrare a situaţiei lecturii, pentru a-i determina să-şi exprime gîndurile şi preocupările fără reticenţe, li s-a recomandat subiecţilor să răspundă la chestionar fie sub semnătură, fie sub forma anonimatului, precizînd doar sexul şi clasa.

TABEL STATISTIC

Preferințe'e adolescenților pentru lectura independentă

Clasa	Nr. claselor de elevi	Nr. de elevi	Nr. elevilor pe sexe		Basme Povestiri Fabule		Schite Nuvele Romane		Poezii			Reportaje Însemnări de călătorie		Biografii Vieți romanțate		Scrieri de aventuri		Dramaturgie		Literatură științifico-fantastică		Literatură științifică și tehnică		Alte genuri de lecturi*	
									liriee	epice															
					Total %	sex	Total %	sex	Total %	sex		Total %	sex	Total %	sex	Total %	sex	Total %	sex	Total %	sex	Total %	sex	Total %	sex
a IX-a	3	111	M	52	38	16	90	41	72	18	12	12	7	24	10	68	28	22	8	36	19	17	14	2	—
			F	59	34,23%	22	81,08%	49	65,76%	32	10	10.81%	5	21 62%	14	61 26%	40	19,85%	14	32,43%	17	15,21%	3	1,80%	2
a X-a	4	122	M	56	39	14	104	48	63	13	7	21	16	42	14	78	37	49	16	29	21	23	20	8	5
			F	66	31,96%	25	85,24%	56	51,63%	36	7	17,21%	5	31,34%	28	63,93%	41	40,16%	33	40,16%	8	21,31%	6	6,55%	3
a XI-a	3	96	M	48	16	8	94	47	73	20	12	7	5	25	9	38	19	19	7	8	6	18	18	5	3
			F	48	16,66%	8	96,76%	47	76,04%	31	10	7, %	2	26,04%	16	39,56%	19	19,74%	12	8,33%	2	18,75%	—	5,20%	2
IX-XI	10	329	M	156	93	38	288	136	208	51	31	40	28	91	33	184	84	90	31	73	46	61	52	15	8
			F	173	28,23%	55	87,53%	159	62,21%	88	27	12,15%	12	27,65%	58	55,94%	100	27,35%	59	22,19%	27	18,54%	9	4,55%	7

* Au fost indicate ca scrieri preferate lucrări de critică literară, arte plastice, filozofie, psihologie, sport.

După cum reiese din tabelul statistic, o primă constatare, un aspect caracteristic privind lectura independentă a elevilor din clasele liceale este *varietatea de interese și preferințe*, comună atît băieților cît și fetelor. O altă remarcă este aceea că în lectura adolescenților *se păstrează „urme"* ale lecturilor *preferate de școlarii mici* (basme, povestiri, fabule), *cît și ale celor din clasele mijlocii* (literatură de aventuri și științifico-fantastică). Considerăm că acest interes este oarecum justificat pînă la limita de aproximativ 16 ani, întrucît el exprimă acea luptă specifică între trăsăturile caracteristice copilăriei și preadolescenței și anticipează preocupările pentru studiu, pentru cercetări serioase. El constituie un ultim reflex pe care coloritul fantastic al basmelor copilăriei, insuficient filtrat de o imaginație critică și organizată, îl transmite adolescenței, „pregătind tineretul în direcția cercetărilor și creației științifice, entuziasmîndu-l pentru viitorul tehnicii"[1].

S-ar putea obiecta totuși că indicii cifrici și procentuali indică un interes nesatisfăcător pentru literatura științifică și tehnică, cu atît mai mult cu cît e vorba despre elevi ai unor licee cu profil real. Subliniem că situația aceasta s-a înregistrat în licee din mediul rural. N-am putut stabili analogii cu situația existentă în liceele din orașele mari, unde elevii au posibilitatea să opteze pentru secția umanistă sau reală, unde mediul social — familial și public — prezintă o mai pronunțată notă cultural-tehnică și posibilitățile de atracție spre cartea științifică sînt cu mult mai mari ca la sat. În consecință, socotim că una dintre cauzele ce determină un nivel scăzut al interesului pentru o astfel de literatură rezidă în faptul că numeroși elevi, neavînd posibilitatea să opteze pentru una din cele două secții, rămîn, în intimitatea cugetului lor, fideli structurii psihice ce-i apropie de colegii lor de la „umanistă" și *vor prefera literatura beletristică ca lectură independentă*. Aceasta cu atît mai mult, cu cît profesorii de literatură fac recomandări insistente, pe cînd cei ce predau discipline realist-practice nu acordă acestei laturi atenția cuvenită.

Iată de ce, anticipînd concluziile finale, subliniem actualitatea și necesitatea a două cerințe privind lectura independentă a elevilor liceelor și secțiilor cu profil real :

— O dirijare susținută, *o activitate de transfer a preferințelor liceenilor din primele clase de la lectura științifico-fantastică spre literatura științifică și tehnică.*

— Crearea de către profesorii de specialitate a unui climat favorabil prin lecții și activități extradidactice, în vederea stimulării interesului elevilor pentru studiul disciplinelor realist-practice, inclusiv prin *recomandarea unei literaturi suplimentare cu caracter științific și tehnic, accesibilă și atractivă.*

Indicii inferiori ai preferințelor pentru literatura științifică și tehnică se mai datoresc și faptului că în biblioteci și librării astfel de cărți, care să suscite interesul elevilor, se găsesc în număr scăzut, ca titluri și tiraj. Numeroși subiecți — mai ales din clasele X—XI — au declarat că i-ar interesa astfel de lucrări din domeniul mecanicii, al chimiei organice, culegeri de probleme de matematică și fizică, lucrări de radiotehnică, de navo și racheto-modelism, de medicină, cu conținut istoric-geografic și de geologie, filozofie și psihologie, critică literară, dar nu le găsesc în mod curent și în varietate de titluri.

Urmărind tabelul statistic, ceea ce atrage atenția în mod deosebit este faptul că *pe întreg parcursul adolescenței, interesul pentru literatura de aventuri*

[1] Șt. Bîrsănescu, George Văideanu, *Educația estetică*, E.S.D.P., 1961, p. 108.

se menţine pronunţat, în egală măsură la băieţi şi fete. La clasele IX—X, peste 50% dintre elevi îşi exprimă hotărît preferinţa pentru astfel de cărţi, această preferinţă fiind încă suficient de frecventă şi printre cei din clasa a XI-a. Prezenţa în fişele de cititori sau în bibliotecile personale şi pasiunea cu care adolescenţii vorbesc despre unele cărţi şi autori îndrăgiţi constituie o confirmare a acestui interes. Iată cîteva cărţi de mare circulaţie printre adolescenţii cercetaţi : *Toate pînzele sus* de Radu Tudoran, *Ochii doctorului Ching* de Haralamb Zincă, *Căpitan de cursă lungă*, *Omul de la ora 13*, *Fiul lui Monte Cristo*, *Cazul R-16* de Theodor Constantin, sau lucrări de mare popularitate din literatura universală ca : *Insula misterioasă*, *Cinci săptămîni în balon*, *Căpitan la 15 ani*, *Cei trei muşchetari*, *După douăzeci de ani*, *Regina Margot*, *Winetou*, *Omul invizibil* ş.a.

Părerea noastră este că această literatură este solicitată fiindcă ea constituie o „lectură uşoară", dar şi pentru că prin conţinutul ei atractiv, prin structura povestirii şi prin suflul epic-eroic, aceste cărţi îndeplinesc în acelaşi timp o funcţie mixtă, educativ-recreativă.

Reţine atenţia faptul — supunînd observaţiei titlurile de mai sus, ca şi multe alte exemple — că *adolescenţii sînt solicitaţi de spiritul de aventură, de acţiunile îndrăzneţe ce nu ţin seama de risc*, reflectate atît în scrierile clasice, cît şi în cele contemporane, atît în operele literaturii universale, cît şi în realizările româneşti, mai ales contemporane, atît în romanele poliţiste sau de spionaj, cît şi în cele care redau intrigi amoroase întîmplătoare, atît în cele care pun în lumină chipuri de eroi temerari ce se avîntă spre locuri necunoscute, cît şi în cele ce zugrăvesc luptători cu nimb legendar, desprinşi din istorie. Semnificativă ni se pare — cu referire la ultima observaţie — *prezenţa aproape simultană a preferinţei pentru romanele de aventură şi a celei pentru romanele şi povestirile istorice*, lîngă titlurile de mai sus fiind aşezate titluri de romane şi povestiri istorice ca : *Neamul Şoimăreştilor*, *Fraţii Jderi* (M. Sadoveanu), *Sub vulturul lui Napoleon* (Karl May), *Ivanhoe* (W. Scott), *Spartacus* (Rafaelo Geovagnoli), mult gustate fiind scrierile din literatura română contemporană : *Un dac la Roma* (Tudor Popescu), *Nopţi înfrigurate* (A. Mihale), *Brazdă şi paloş* (Radu Teodoru) ş.a.

Mobilul recreativ al opţiunii pentru literatura de aventuri este însoţit şi de un altul ce rezultă de asemenea din caracterul de „lectură uşoară" atribuit acesteia de către cititorii formaţi. Faptul este remarcat de literatura pedagogică şi noi îl subliniem : „povestirea de aventuri a continuat (şi continuă, n.n) să atragă tineretul, devenind pentru acesta nu numai o lectură pasionantă, dar şi o cale normală de trecere de la basm la literatura realistă"[2]. Deci, acest gen de lecturi se prezintă, în continuarea preocupărilor din perioada preadolescenţei, şi *ca un exerciţiu pentru o lectură susţinută a literaturii realiste*, mai ales pentru acei cititori ce nu şi-au consolidat deprinderile de lectură la o vîrstă mai fragedă.

Orientarea pronunţată spre acest gen de literatură nu este nici alarmantă, nici condamnabilă. Pentru educatori şi părinţi, problema care se pune nu constă în micşorarea numărului de amatori ai acestui gen literar, ci în *reducerea volumului lecturii cărţilor de aventuri, în avantajul literaturii realiste*. Ţinîndu-se seama de faptul că adolescenţii, în preocuparea lor de descoperire a propriului „eu" şi de formare a personalităţii, adeseori, pe lîngă confruntările din viaţă, se opresc asupra unor modele din literatură, *se impune comutarea atenţiei adolescenţilor de la modelele şi situaţiile creionate mai simplu în literatura de aventuri*

[2] Stanciu Ilie, *Semnificaţie şi sens în literatura pentru preadolescenţi*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1964, p. 102.

spre cele mai potrivite vîrstei și aspirațiilor lor, cu mai bogate valențe etice și estetice. Ne gîndim, de pildă, la lectura bibliografiilor și a vieților romanțate ale unor oameni de seamă, a însemnărilor de călătorie, a reportajelor, specii mai puțin căutate de adolescenți, după cum rezultă și din cercetarea noastră, însă care oferă modele de curaj, generozitate, înflăcărare, umanism, rodnicie în muncă și glorie în luptă, ca și aspecte inedite de ordin istoric, geografic sau de istorie a culturii.

Răspunsurile căutate de adolescent la întrebările ridicate de multitudinea și complexitatea problemelor vieții sociale și la tendința spre automodelare sînt oferite, evident, în cea mai mare măsură, de beletristica în proză și în versuri. Urmărind indicii din tabelul statistic, ca și titlurile scrierilor citite cu pasiune de către subiecți, s-a constatat că rubricile ce indică aceste genuri de lecturi au totalizat cele mai multe răspunsuri afirmative. Mai mult, din informațiile culese rezultă că *interesul pentru roman prevalează interesului manifestat față de orice alte categorii de lecturi.* Analizînd evoluția interesului pentru lectură pe scara celor trei perioade de vîrstă — pe baza studiilor întreprinse de alți cercetători[3] și a cercetărilor personale — am ajuns la concluzia că spre sfîrșitul școlarității, în ultima etapă a adolescenței, se înregistrează încheierea unui interesant ciclu desfășurat în „spirală". *A fost parcurs drumul de la interesul unanim pentru basmele copilăriei, la proza de aventuri și diverse scrieri ale genului scurt inspirate din viața reală, din anii preadolescenței, la interesul general pentru roman.*

Cum se explică acest interes general pentru roman? Ce reprezintă această specie pentru elevul ultimelor clase de liceu? Pentru el, romanul este un interesant „interlocutor" în dezbaterea marilor probleme ale vieții, confidentul său în analiza acestor probleme ce se agită și-și caută rezolvarea pe fundalul intim al conștiinței proprii. Ele răspund și corespund setei lui de cunoaștere, îi punctează traiectoria drumului lui în viață. Că este așa ne-au confirmat-o și motivațiile multora dintre lectorii chestionați.

Pe lîngă romanele de aventuri, cele științifico-fantastice și istorice, la care ne-am referit mai sus, cărți de mare circulație se dovedesc a fi romanele sociale, cele psihologice, cele erotice, care prin realismul lor, prin identitatea situațiilor zugrăvite și a stărilor sufletești redate, ca și prin ineditul pe care-l dezvoltă, exercită asupra adolescenților o deosebită forță de atracție. Acest fel de romane se impun interesului elevilor, începînd mai ales din clasa a X-a. Cele mai interesante și mai solicitate pentru cititorii claselor X—XI s-au dovedit a fi următoarele romane din literatura română: *Ion, Pădurea spînzuraților, Răscoala, Moara cu noroc, Enigma Otiliei, Întunecare, La Medeleni,* apoi *Desculț, Viața la țară,* iar dintre traduceri deosebit de apreciate sînt *Mizerabilii, Mînăstirea din Parma, Roșu și Negru, Ana Karenina, Eugenie Grandet, Mama, Doamna Bovary* ș.a.

Analiza materialului cercetat ne-a dus la constatarea că adolescenții manifestă interes accentuat pentru diferite feluri de romane din literatura română și universală, dar acest interes este destul de scăzut pentru literatura relativ nouă din această specie literară. Cauza? Fie că această literatură — indigenă sau străină — este insuficient cunoscută de către adolescenți, datorită unei ne-

[3] Gh. Dumitrescu, Emilia Bătrînu, *Contribuții la metodica cercetării lecturii independente a elevilor,* „Revista de pedagogie", nr. 8/1965, p. 47 (tabelul statistic).

satisfăcătoare informări în această direcţie, fie că literatura clasică are o prea mare „priză", datorită îndrumărilor date cu prilejul lecţiilor de istoria literaturii, distrăgîndu-i pe tineri de la lectura, romanului contemporan. Mai poate fi luată în considerare şi o a treia eventualitate : unele creaţii noi sau relativ noi n-au găsit încă drum spre inima adolescentului, neîntrunind calităţi care să le asigure succesul în rîndul acestei categorii de cititori.

Din cele de mai sus rezultă clar concluzia despre *necesitatea îndrumării tinerilor cititori spre romanul nou, spre proza literară contemporană*, în vederea cultivării unor virtuţi alese, a unui cald patriotism, a unor înalte idealuri umaniste. Este o importantă sarcină a şcolii, a educatorilor, a familiei. Pe de altă parte, de la creatori se aşteaptă noi opere cu astfel de caracteristici, menite să primească adeziunea deplină a tinerilor cititori.

Stăpîniţi de sentimentul dragostei care se înfiripă la această vîrstă, adolescenţii citesc cu plăcere romane în care se întîlnesc exemple de dragoste sinceră, pură, profundă. Apariţia acestui sentiment exprimă în bună măsură şi *manifestarea interesului pentru poezia lirică* — îndeosebi cea erotică — atît ca lectură, cît şi ca încercări de creaţie literară, întrucît această poezie, fiind o poezie de dispoziţii şi trăiri intense, găseşte în sufletul adolescentului rezonanţe adînci. Muzicalitatea ei se armonizează cu fondul liric pronunţat al vieţii tinerilor lectori. „Lirica încîntă auzul prin sonoritatea versurilor, emoţionează prin muzicalitatea ritmului, desfată intelectul prin frumuseţea imaginilor şi ideilor, răscoleşte amintiri şi provoacă atitudini meditative"[1].

Indicii din tabelul statistic întocmit de noi pe baza materialului analizat arată limpede că numărul iubitorilor de poezii lirice este copleşitor mai mare decît al amatorilor de creaţii epice în versuri. Demn de subliniat este şi faptul că, după roman, lectura poeziilor ocupă primul loc ca importanţă şi frecvenţă. Şi încă un aspect, nu lipsit de importanţă : *faţă de băieţi, fetele se dovedesc mai interesate în lectura versurilor*, mai ales a poeziilor lirice, ceea ce atestă afectivitatea mai intensă ce caracterizează mai de timpuriu profilul psihic al fetelor. Nota pronunţată de afectivitate a lectorilor de gen feminin este confirmată şi de predilecţia lor *şi pentru alte genuri de lecturi ce pot declanşa mai nuanţat valuri de lirism*, ca de exemplu pentru operele dramatice, biografii şi vieţi romanţate ale unor oameni celebri — genuri de lecturi pentru care procentajul este favorabil fetelor. Există însă, după părerea noastră, şi o compensaţie : băieţii se situează înaintea fetelor în ce priveşte literatura ştiinţifică şi tehnică. Se pare că aceste deosebiri consemnate fugitiv — confirmate însă de informaţiile culese cu prilejul cercetărilor noastre — sugerează trăsături caracteristice celor două sexe la vîrsta adolescenţei.

* * *

În încheierea acestei succinte cercetări privind lectura independentă a adolescenţilor, înmănunchind şi unele aprecieri stabilite pe parcursul lucrării, considerăm necesar să subliniem următoarele concluzii :

1. Particularităţile de vîrstă ale adolesecnţilor determină anumite preferinţe generale pentru lectura independentă, preferinţe care se caracterizează printr-o

[1] Ştefan Bîrsănescu, George Văideanu, *Op. cit.*, p. 112.

varietate de genuri, urmînd în acest sens o evoluție firească a celor caracteristice perioadelor de vîrstă anterioare.

2. Constatarea de mai sus impune cunoașterea și respectarea paricularităților psihologice, coordonatele adolescenței, și, implicit, cunoașterea preferințelor pentru lectura independentă în vederea îndrumării ei atente.

3. Așa cum s-a subliniat pe parcurs, cu tot caracterul ei independent, lectura „particulară" a adolescenților, elevi de liceu, se cere îndrumată atent, pentru ca „în pragul vieții" cărțile citite de ei să fie cît mai bogate în valențe etice și estetice, pentru ca lectura să devină o necesitate în procesul automodelării lor ca personalitate.

4. Informațiile culese de noi permit sublinierea unor cerințe în munca de îndrumare a lecturii independente a adolescenților, și anume :

a) să se realizeze modificarea preferințelor, transferul și îmbogățirea lor — nu înlăturarea lor — pentru evitarea caracterului unilateral al lecturii ;

b) să se urmărească orientarea progresivă, cu tact, fără „forțarea notei", spre literatura inspirată din viața reală și mai ales din contemporaneitate, spre a realiza acel dublu scop — instructiv-educativ și de delectare ;

c) în liceele cu profil și secții reale, literatura științifică și tehnică să cucerească cît mai mulți „pasionați", întrucît viitorul îi așteaptă pe tineri sub forma unui vast șantier al aplicării științei și tehnicii.

5. Printre modalitățile pedagogice de îndrumare a lecturii independente, considerăm utile următoarele :

a) o informare cît mai bogată privind cărțile potrivite vîrstei, inclusiv noutățile bibliografice, prin întocmirea unor liste bibliografice, anexe la programele muncii educative în liceu ;

b) valorificarea lecturii independente cu prilejul diferitelor activități extradidactice (discuții în orele de dirigenție, în activitatea cercurilor pe obiecte și tehnice, în cuprinsul revistelor școlare etc.) în vederea stimulării gustului pentru citit, a formării deprinderilor de lectură sistematică, iar acolo unde este cazul pentru realizarea transferului de preferințe ;

c) efectuarea unor sondaje sau a unor cercetări la nivelul școlii sau al unor clase, în licee și școli profesionale, în vederea stabilirii direcțiilor specifice și concrete pentru operarea transferului și îmbogățirii preferințelor de către factorii răspunzători din fiecare unitate.

6. Eficiența lecturii independente este condiționată de existența fondului de cărți potrivite vîrstei adolescenților, a celor dorite de ei, fapt ce impune o înviorare a activității editoriale și o orientare corespunzătoare a creatorilor de opere literare accesibile și atractive pentru cititorii din această categorie. În acest sens, considerăm necesară apariția unei colecții de profil sub denumirea „Biblioteca tehnică pentru școlari", similară cu colecțiile pentru cartea beletristică, cu scopul de a suplini lipsurile în răspîndirea cărții tehnice în rîndurile tineretului, tot mai mult solicitată de către numeroși adolescenți.

ANCHETĂ ÎN RÎNDUL PEDAGOGILOR DE INTERNATE

Asist. univ. VALERIU SAMU — Cluj

Cuprinderea unui număr din ce în ce mai mare de elevi în rețeaua școlilor de grade și profile diferite, ca urmare a creșterii necesității de cadre pentru economia noastră socialistă în plină dezvoltare, a determinat înființarea a numeroase internate pe lîngă unitățile școlare.

Problema organizării și desfășurării activității instructiv-educative a stat în centrul atenției Institutului de științe pedagogice, finalizîndu-se într-o serie de studii apărute în literatura de specialitate. Este un fapt pe deplin cunoscut că internatele oferă un cadru prielnic pentru studierea și cunoașterea elevilor, asigurînd o bună organizare a procesului educativ care se desfășoară pe întreaga școală. Internatul nu trebuie privit numai ca o anexă a școlii, ce se ocupă exclusiv de problemele legate de masa și cazarea elevilor, ci trebuie în primul rînd considerat ca o instituție educativă ce poate oferi un ajutor valoros școlii și societății în educarea generației tinere.

Abordînd problemele din acest unghi de vedere, apare în mod evident rolul important pe care-l deține și trebuie să-l dețină pedagogul de internat în instruirea și educarea elevilor. E un fapt cert că nu orice persoană poate întruni condițiile pe care le cere această profesiune: cunoștințe psihologice și pedagogice, experiență în munca educativă, tact pedagogic, răbdare și, mai ales, multă dăruire de sine. Poate că în exercitarea acestei funcții apar uneori mai multe probleme și greutăți decît în alte domenii și nu-i mai puțin adevărat că și satisfacțiile sînt pe măsura greutăților.

Cercetarea noastră s-a desfășurat pe baza unui chestionar nesemnat, pentru a se asigura un grad cît mai mare de sinceritate din partea subiecților. Ancheta a fost făcută în rîndul unui număr de 190 de pedagogi de internate de la școlile profesionale și tehnice din întreaga țară, aparținînd diferitelor ministere de resort. Pe vîrste, situația lor se prezintă după cum urmează: 18—25 ani — 66%; 26—33 ani — 25,2%; iar peste 33 ani — 8,8%. Pregătirea școlară a acestor pedagogi, în majoritatea cazurilor, se rezumă la absolvirea liceului sau a unei școli tehnice. Chestionarul a cuprins următoarele întrebări:

1. Vîrsta în ani împliniți.
2. Ce v-a determinat să vă alegeți profesiunea de pedagog? Anul de cînd o profesați.

3. Ce vi se pare plăcut și atractiv în această profesiune?
4. Ce profesiune ați avut înainte de a fi pedagog?
5. Ce bibliografie cu caracter pedagogic și psihologic ați studiat pînă în prezent?
6. Cum sînteți văzut (apreciat) de cadrele didactice de la școala unde funcționați? (e vorba de funcția de pedagog).

Înainte de începerea anchetei propriu-zise au fost date toate lămuririle necesare pentru fiecare întrebare, spre a nu se face confuzii cu ocazia enunțării răspunsurilor. De exemplu, la întrebarea nr. 6 s-a arătat că este vorba de aprecierea funcției de pedagog de către cadrele didactice ale școlii. În consecință, răspunsurile la această întrebare nu se vor referi la relațiile personale dintre pedagog și profesori, precum nici la cele dintre el și directorul școlii sau alte persoane. Totodată, li s-a cerut subiecților ca răspunsurile lor să reflecte cît mai fidel realitatea. În sfîrșit, li s-a atras atenția că rezultatele anchetei nu vor afecta situația lor profesională din școală sau la cursuri..

Menționăm că ancheta noastră s-a desfășurat cu ocazia unor cursuri de perfecționare ținute la Cluj cu pedagogii internatelor școlare profesionale și tehnice din întreaga țară.

Abordînd mai întîi problema motivelor care au stat la baza alegerii acestei profesiuni, după cum e și firesc, marea majoritate a menționat „plăcerea și satisfacția de a lucra cu elevii", în timp ce alții s-au călăuzit după motive ca: dorința de a urma o facultate la cursurile fără frecvență, dorința de a avea o slujbă la oraș sau în apropiere de familie, reducerea de personal în sectoarele de activitate unde au lucrat înainte, motive de boală, dorința de a avea mai mult timp liber etc. Se constată un mare grad de concordanță între răspunsurile la întrebările nr. 2 și 3. De fapt, răspunsul la întrebarea a treia verifică într-o oarecare măsură răspunsul pe care subiectul l-a dat la a doua întrebare. De exemplu, un subiect care la întrebarea a doua notează, „sursă de cîștig", menționează la cea de-a treia întrebare că nu găsește nimic plăcut și atractiv în această profesiune, în timp ce altul, pentru care funcția de pedagog este o sursă de satisfacții, notează la întrebarea următoare: „Faptul că poți dezvolta la elevi dragostea pentru meseria aleasă". De aceea, răspunsurile la cele două întrebări le-am analizat după ce le-am corelat în prealabil. Aceeași corelare se impune și în analiza celorlalte răspunsuri.

Referindu-se la răspunsurile de la întrebarea a treia, constatăm că acestea sînt destul de variate. Pentru unii, partea plăcută și atractivă a acestei funcții constă în ajutorul pe care-l poți oferi elevilor la învățătură, alții o văd în aspectul exclusiv educativ al muncii cu elevii, iar pentru alții plăcutul și atractivul rezidă în faptul că-i poți cunoaște pe elevi. O parte dintre pedagogii mai tineri afirmă că plăcutul și atractivul își găsește expresia în aspectul administrativ al acestei munci (pregătirea unei serate sau serbări, organizarea unei excursii etc.). Majoritatea răspunsurilor se concentrează însă spre cele trei aspecte menționate mai sus. Bineînțeles că nu lipsesc și alte păreri, străine de această profesiune, pe care nu le consemnăm, ele neavînd nici o importanță. Un număr mic de subiecți evită răspunsul la această întrebare, pro-

babil fie din cauză că pentru ei plăcutul şi atractivul nu există, fie din cauză că încă nu cunosc destul de bine activitatea. Din această ultimă categorie fac parte în special cei mai noi, a căror vechime nu trece de un an.

În general, pentru majoritatea pedagogilor anchetaţi, această profesiune este relativ recentă, după cum se poate vedea din tabelul de mai jos.

Tabelul nr. 1

Vechimea în funcţia de pedagog

Sub 1 an	1 an	2 ani	3 ani	4 ani	5 ani	Peste 5 ani	Total	Observaţii
13	87	33	34	9	8	6	190	

O analiză mai atentă a tabelului relevă o oarecare instabilitate în această profesiune. Faptul că peste 50% dintre pedagogi au o vechime pînă la un an în munca respectivă pune sub semnul întrebării problema eficienţei activităţii lor în internat, cunoscînd că, printre factorii care determină succesul în munca educativă sînt : dobîndirea experienţei necesare şi cunoaşterea elevilor, care au loc într-o perioadă mai lungă de timp. Numărul pedagogilor care au trei ani vechime este relativ mare, pentru ca apoi să se înregistreze o scădere bruscă. Explicaţiile sînt destul de dificil de dat. Se pare că una dintre ele ar fi legată de selecţia acestor cadre, care de multe ori se face la voia întîmplării.

Evident că munca pedagogului de internat presupune existenţa unor aptitudini speciale, pedagogice şi organizatorice : capacitatea de a cunoaşte şi de a înţelege elevii, spirit de observaţie şi atenţie distributivă, limbaj clar şi expresiv, iniţiativă şi spirit colectiv, capacitatea de a conduce, de a comanda sau de a da dispoziţii etc. Datorită lipsei aptitudinilor amintite, unii educatori de internate nu obţin rezultate satisfăcătoare în muncă şi după o perioadă de timp (2—3 ani) fie că îşi caută o altă ocupaţie (în cazul cînd s-au autodescoperit), fie că sînt scoşi de către conducerea şcolii ca necorespunzători. Fenomenul îl întîlnim mai frecvent atunci cînd avem de-a face cu „pedagogi", care văd în această funcţie o profesiune urbană sau o activitate ce se poate desfăşura fără prea mare efort profesional. Nu este cazul să insistăm asupra aspectelor negative ce decurg de aci.

Menţionăm faptul că cei mai mulţi dintre pedagogii investigaţi de noi nu-şi fac debutul în cîmpul muncii cu această profesiune. Alegerea ei a fost precedată de încercări făcute în alte ramuri de activitate, dintre care unele nu au nici un grad de apropiere cu activitatea din învăţămînt. Din motive obiective sau subiective, părăsirea profesiunii anterioare s-a făcut chiar şi în cazul cînd respectivul obţinuse calificarea corespunzătoare. Aceasta se poate observa din tabelul următor.

Tabelul nr. 2

Distribuția profesiunilor anterioare celei de pedagog.

O profesiune	Două profesiuni	Trei profesiuni	Patru profesiuni	Elevi fără profesiune	CALIFICARE						
					Nr. profesiuni		Felurile profesiunilor				
					1	2	muncitori	tehnicieni	învățători	profesori	alte profesiuni
106	20	6	5	53	57	1	27	8	15	2	5

* La rubrica în care se specifică numărul profesiunilor este vorba de numărul de profesiuni în care pedagogii investigați au obținut o calificare. Dintre toți numai unul singur a obținut o calificare în două profesiuni iar 57 au obținut calificarea într-o singură profesiune.

În cazul în care nu au obținut o calificare în profesiunile precedente, ei au fost înlocuiți cu persoane ce aveau pregătirea de specialitate pe care o cerea funcția (e cazul învățătorilor suplinitori, profesorilor suplinitori sau al diferitelor categorii de funcționari).

Pentru foștii muncitori calificați se pare că profesiunea de pedagog a fost aleasă în urma absolvirii cursurilor serale liceale, studiile medii conferindu-le acest drept. În plus, probabil, este vorba și de o anumită comoditate sau de o modificare a nivelului de aspirație, funcția de pedagog constituind un pas către ocuparea unui post de profesor, mai tîrziu, după absolvirea unei facultăți.

Referindu-ne la foștii învățători, profesori sau tehnicieni, explicația schimbării profesiunii rezidă în confortul ce-l oferă orașul în comparație cu satul, sau în nevoia de a fi în apropiere de familie. Această idee este acreditată de unele răspunsuri date de către cei investigați.

În privința informării bibliografice de specialitate se constată că numărul lucrărilor studiate este mai mare în rîndul acelora care au îndrăgit meseria de pedagog. Raportul dintre lucrările pedagogice și cele psihologice consultate este de 4 : 1. În ansamblu, situația informării bibliografice se prezintă astfel: 65,4% au studiat lucrări de pedagogie, 19% lucrări de psihologie, iar 15,6% nu au studiat nimic. Pentru ultima categorie profesiunea de pedagog este întîmplătoare și, în multe cazuri, neinteresantă. În rîndul acestei categorii găsim, în special, pe cei mai tineri, care sînt noi în munca educativă. Învățătorii și profesorii calificați au declarat numărul cel mai mare de lucrări studiate. În general, cea mai ridicată frecvență o întrunesc lucrările lui A. S. Makarenko — *Poemul pedagogic* și *Steaguri pe turnuri*. Lucrările cu caracter psihologic se bucură de mai puțină atenție; de exemplu, psihologia copilului a fost studiată de un procent foarte scăzut — 7,3%. De aici apare necesitatea îndrumării lecturii pedagogice și psihologice a pedagogilor din partea conducerii școlilor, precum și a pregătirii acestora cu toată seriozitatea.

Dintre revistele de specialitate, cele mai frecvent citite sînt: „Gazeta învățămîntului", „Revista de pedagogie" și „Colocvii". „Revista învățămîntului profesional și tehnic" este citită numai de 5% dintre pedagogi.

Ultima întrebare din chestionar vizează locul și rolul educatorului de internat în colectivul pedagogic al școlii, precum și relațiile acestuia cu celelalte cadre didactice. Avem în vedere, desigur, felul cum este privită funcția de pedagog de profesorii din școală. Din analiza răspunsurilor desprindem, în genere, două tendințe : pedagogul este privit, fie ca persoană cu funcție didactică (auxiliară), a cărei contribuție, în activitatea instructiv-educativă este resimțită și recunoscută de factorii de răspundere ai școlii, fie că este asimilat cu personalul administrativ. Prima tendință de apreciere este mai frecventă în cazul cînd aprecierea se referă la pedagogii mai vîrstnici sau cu o pregătire pedagogică potrivită funcției. Cea de-a doua tendință o întîlnim cînd e vorba de pedagogii nou angajați, mai tineri sau fără pregătirea necesară. Probabil, uneori conducerea școlilor pune accentul cînd pe un aspect al muncii pedagogului, cînd pe celălalt, după cum acesta are sau nu experiența și pregătirea profesională necesară. În cazul unei pregătiri profesionale necorespunzătoare, mai ales, activitatea desfășurată de către pedagog va fi exclusiv administrativă, neexistînd competența acestuia pentru munca educativă. Iată pentru ce funcția de pedagog este cînd educativă, cînd administrativă. Subaprecierea acestei funcții în unele școli își găsește explicația în lipsa de eficiență a muncii pedagogului, ca urmare a inexistenței interesului și aptitudinilor pe care le cere profesiunea de educator.

Rezultatele cercetării întreprinse de noi ne conduc la următoarele concluzii :

Motivele alegerii profesiunii de pedagog de internat sînt destul de variate. Cei mai mulți îmbrățișează această meserie pentru motivul că se simt atrași de munca educativă. În consecință, aceștia sînt interesați să-și ridice nivelul profesional, studiind numeroase lucrări din literatura de specialitate. Acei care ajung în această funcție datorită unor circumstanțe mai mult sau mai puțin normale nu reușesc să se adapteze noii situații decît în cazuri foarte rare. Printre aceștia mulți au încercat în trecut și alte profesiuni, în unele obținînd și o calificare.

Majoritatea pedagogilor de internate din școlile profesionale și tehnice sînt proaspeți absolvenți de licee sau de școli tehnice, ceea ce face imposibilă prestarea unei munci educative calificate, atît din lipsa experienței necesare acestei munci, cît mai ales din lipsa studiilor corespunzătoare. Aceasta face ca centrul de greutate în activitatea lor să cadă pe latura administrativă și nu pe cea educativă.

Lipsa de vocație a unora pentru profesiunea de pedagog (descoperită mai tîrziu) determină o relativă fluctuație de cadre, în această funcție, cu repercursiuni negative asupra calității muncii instructiv-educative din internate. Consecințele unei astfel de fluctuații se fac simțite mai ales în cunoașterea și înțelegerea elevilor și, de aici, în exercitarea unor influențe educative eficiente din partea pedagogului.

Se impune numirea în funcția de pedagog de internat a unor absolvenți ai învățămîntului superior sau ai liceelor pedagogice, cu care să se organizeze, înainte de instalarea lor în posturi, cursuri speciale de pregătire. Acest fapt ar contribui în mare măsură la desfășurarea unei munci de calitate în internate.

FOLOSIREA ANCHETELOR IN CERCETAREA PEDAGOGICĂ

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
șef de sector la Institutul de științe pedagogice

Frecvent utilizată în investigații sociologice și de psihologie socială, ancheta se integrează din ce în ce mai mult în arsenalul metodic al pedagogilor, aducînd cu sine avantajele și limitele care-i sînt specifice, independent de domeniul în care își găsește aplicarea.

Ceea ce o face să fie inclusă cu oarecare precădere în cercetări de profil variat este, pe de o parte, registrul întins al posibilităților sale de cuprindere, în diverse etape ale cercetării (de la trasarea căii spre formularea ipotezei, pînă la verificarea valabilității unor măsuri experimentale, a unor concluzii) și într-o diversitate de fenomene, iar pe de altă parte, relativa comoditate de a obține un material faptic vast, într-un timp nu prea lung, în comparație cu alte mijloace, de unde și aprecierea — quasi glumeață că ancheta ar fi o metodă „a leneșilor". Această ultimă opinie face necesare unele precizări. Într-adevăr, ancheta înlesnește cercetătorului recoltarea unui număr sporit de date, față de observație sau experiment de pildă, dar interpretarea științifică a datelor furnizate de anchetă, pe baza unei analize aprofundate și complete, nu îndreptățește minimalizarea acestei metode, sub raportul exigențelor care se cer în mînuirea ei.

Dacă o anumită discreditare a anchetelor nu poate avea ca temei ușurința de aplicare a lor, nu înseamnă că trebuie să fie neglijate realele neajunsuri ale acestei metode, prezente în ambele forme ale ei, de care ne ocupăm în articolul nostru : ancheta pe baza unui chestionar solicitînd răspunsuri în scris și convorbirile directe ale cercetătorului cu o persoană sau cu un grup. În fond, este de semnalat și, mai ales, de luat în seamă la prelucrarea materialului anchetat, caracterul subiectiv al răspunsurilor cu atît mai accentuat, cu cît este mai puternic angajată — prin tema anchetei — personalitatea celor interogați, cu cît interesul de a apărea într-o anume lumină (alta decît cea reală) este mai mare.

Se contestă, așadar, anchetei în genere posibilitatea de a oferi o imagine obiectivă a fenomenului investigat. Dacă acuza aceasta ar fi însă pe deplin confirmată și inerentă oricărei anchete, fără posibilitate de a se decela un anumit grad de autenticitate în reflectarea opiniei, convingerilor, cunoștințelor, aproape n-ar avea justificare folosirea anchetei în cercetări științifice. Înainte de a analiza unele corective ce pot fi aduse pentru atenuarea abaterilor de la situația obiectivă în diferite momente ale aplicării metodei anchetelor, se impune o constatare ușor verificabilă pentru pedagogi. Ne referim la caracterul spontan, revelator, pe care îl are cuvîntul la majoritatea copiilor din prima etapă a școlarității. În condițiile în care anchetatorul știe cum să-i stimuleze să vorbească, să-și dezvăluie gîndurile și știe să-i asculte, să interpreteze răspunsurile lor, ancheta devine un prețios și subtil mod de a pătrunde în zone ale personalității inaccesibile altor metode de cercetare. Și dincolo de vîrsta

micii școlarități rezultatele anchetei se pot apropia de cunoașterea cît mai exactă a fenomenului studiat, dacă se respectă unele cerințe, dintre care ne vom referi la cele considerate de noi deosebit de utile în cercetarea pedagogică.

Construirea chestionarului sau elaborarea planului convorbirii

Obiectivele anchetei se concretizează în întrebări prezentate sub forma unui chestionar pentru răspunsuri în scris sau într-un plan după care să se desfășoare convorbirea În ambele cazuri, se trece la formularea întrebărilor numai în urma definirii scopului și problematicii anchetei și se urmărește ca fiecare dintre întrebări să fie specifică, funcțională, adecvată, referitoare la o singură idee, fără a lungi inutil chestionarul, dar nici a-l lipsi — prin scurtime — de posibilitatea stabilirii unor legături între aspectele investigate.

Este preferabil ca obiectivul anchetei să nu fie formulat în mod direct, explicit, mai ales cînd este vorba de elevi. Cerința ne apare obligatorie dacă se cercetează — ca în cazul unei teme din actualul plan al sectorului Educația în procesul de învățămînt din Institutul de științe pedagogice — *Relația profesor-elevi*. Considerăm cu totul nepotrivită situația care s-ar crea erijînd elevii în judecători ai propriilor educatori. Tocmai de aceea am construit un chestionar prin care să ajungem la cunoașterea opiniilor elevilor față de profesori folosind o cale indirectă și anume am formulat întrebări de tipul: „Dacă ai fi profesor, cum te-ai purta cu elevii tăi, ca ei să învețe bine și ușor, să te stimeze și să te iubească?“ sau „Ce n-ai vrea să gîndească despre tine elevii tăi?“ etc.

În unele cazuri, mascarea scopului anchetei este necesară și cînd avem de-a face cu persoane mature — cadre didactice, părinți — pentru a nu influența asupra atitudinii lor. Cu ani în urmă, lansînd un chestionar care urmărea să surprindă cauze ale supraîncărcării elevilor determinate de conținutul, metodica și organizarea procesului de învățămînt, nu am făcut să apară evident scopul urmărit, pentru a putea surprinde și notele subiective, ținînd de stilul de muncă al unor colective didactice sau numai al unor învățători și profesori care agravau fenomenul supraîncărcării. La întrebările privind conținutul și volumul temelor date acasă, îndrumarea muncii independente a elevilor, întocmirea orarului, activitățile extrașcolare etc. se puteau da unele răspunsuri neconforme realității, dacă cei anchetați cunoscînd obiectivul cercetării, ar fi dorit să demonstreze că numai planul de învățămînt, programele și manualele școlare generează supraîncărcarea, nu și propriul lor mod de a lucra cu elevii.

În construirea chestionarelor scrise, ca și a planurilor de convorbire, formularea întrebărilor este operația principală, ea determinînd în fond rezultatele anchetei (se și spune că o anchetă nu poate fi mai bună decît chestionarul pe care-l folosește). Reciproca nu este însă valabilă, un bun chestionar aplicat greșit neasigurînd doar prin calitățile sale reușita anchetei. Întrebările din chestionar nu pot fi „pe măsura“ fiecăruia dintre cei anchetați. De aceea, trebuie asigurată accesibilitatea largă, prin alegerea cuvintelor precise, adecvate, simple. Ambiguitatea, echivocul pot deruta, caracterul tendențios, prezumtiv sugerează soluții, falsificînd atitudinea reală. Am avut dovada consecințelor unor atari neglijențe de formulare, cînd am inclus într-un chestionar avînd drept obiectiv cunoașterea gradului de închegare a colectivelor de elevi și întrebarea „Ce loc ocupi în colectivul clasei voastre?“ Unii dintre elevii chestionați au înțeles că trebuie să se refere la locul de bancă, oprindu-se la semnificația concretă a noțiunii și de aceea au răspuns simplu: „Stau pe rîndul de la fereastră, în banca a treia!“ De asemenea, întrebări care fac apel la memorie, la relatarea unor fapte petrecute demult, sau a unor cunoștințe peste care s-a așternut uitarea, riscă să nu prilejuiască răspunsuri precise, complete, edificatoare. Se poate recurge însă la ele, dacă obiectivul urmărit este tocmai fidelitatea și trăinicia memoriei, a însușirii cunoștințelor, a intensității și amploarei unor sentimente, convingeri.

Ordinea întrebărilor are de asemenea importanță. Se pleacă de la date mai generale, către altele mai de amănunt, observîndu-se și alternarea permanentă între dificil și ușor, pentru a menține interesul celui anchetat. Dacă chestionarul merge sistematic de la greu la mai greu, riscăm să fie abandonat la un punct. Dacă debutează prin cele mai dificile întrebări, se poate ca, de la bun început, unii subiecți să nu fie stimulați a se angaja în răspunsuri.

Chestionarul — fie că solicită răspunsuri date în scris, fie că este completat de către anchetator, pe baza răspunsurilor orale ale interlocutorului său — poate conține întrebări de trei feluri :

a) **Întrebările închise** sînt cele care oferă două sau trei posibilități de răspuns, ca de pildă : „Frecventezi cercurile de la Palatul pionierilor ?" „Da—Nu".

Servind de obicei ca introducere într-un chestionar aceste întrebări sînt proprii problemelor simple și mai puțin celor care necesită răspunsuri deliberate, personale, motivate. Prin forma lor, este înlesnită atît munca celui anchetat, cît și a celui care prelucrează rezultatele anchetei.

b) **Întrebările deschise** lasă libertate de alegere și de formulare a răspunsului și, prin aceasta, creează oarecare dificultăți în comparație cu primele (și la răspuns și la prelucrare). Pe de altă parte, însă, ele oferă material faptic mai bogat, mai original, referitor la orice probleme (chiar și la așa-numitele probleme delicate).

Întrebările ca răspunsuri formulate dinainte întrunesc unele din avantajele celor două categorii de întrebări precedente. Prin faptul că se oferă posibilități de alegere între mai multe soluții, se depășește limitarea la două sau trei alternative a întrebărilor închise, iar prin prezentarea de răspunsuri gata formulate se înlătură dificultățile în a răspunde și a prelucra apoi materialul. Intervine însă un neajuns specific acestor întrebări : stereotipia, sugerarea unei opțiuni care nu corespunde situației reale.

Din succinta analiză de mai sus reiese că este de preferat o anumită combinare a celor trei feluri de întrebări în cadrul chestionarului, pentru a se obține răspunsuri edificatoare, folosindu-se pentru fiecare caz tipul de întrebare adecvat. În acest mod este construit chestionarul folosit de sectorul Educația adulților, în cercetarea *Pregătirea pentru viața de familie*, din care dăm un singur exemplu, întrebarea nr. 18 : „Sînteți mulțumit de rezultatele școlare ale copilului dv. ?" care figurează întîi ca o întrebare deschisă, la care toți părinții chestionați răspund potrivit opiniilor proprii. Ulterior pot sublinia și unul din răspunsurile formulate chiar în chestionar, și anume : 1) foarte mulțumit, 2) merge, 3) nu prea, 4) de loc, 5) nu cunoaștem, 6) nu urmărim, 7) nu ne pricepem.

Înaintea definitivării unui chestionar, acesta trebuie probat (testul chestionarului), prin aplicarea lui pe un eșantion de subiecți. Se pot descoperi astfel întrebările inutile, cele formulate greșit, neclare, dificil de înțeles.

Acest test este necesar și dacă se folosește un chestionar la care urmează să se dea răspunsuri scrise și dacă este vorba de a verifica planul unor convorbiri. Cercetările asupra unui număr mare de subiecți, eșalonate pe o durată relativ restrînsă, sînt mai operative în varianta răspunsurilor în scris. Cum este și firesc, există și dezavantaje : unele întrebări pot rămîne fără răspuns, iar anchetatorul nu mai poate reveni asupra celui care a restituit chestionarul incomplet, pe de altă parte, nici acesta din urmă nu mai are posibilitatea să revină asupra răspunsurilor sale, o dată scrise. Față de convorbire, aici răspunsurile sînt mai puțin spontane, există posibilitatea de a se vedea de la început toate întrebările (ceea ce poate influența asupra unor răspunsuri) și, în fine, cercetătorul nu dispune, de cele mai multe ori, de completarea datelor anchetei și prin observații directe asupra comportării fiecăruia din subiecții cuprinși în anchetă. Pentru aceste motive se recomandă folosirea combinată, în cadrul aceleiași cercetări, și a chestionarului scris și a convorbirilor.

Alegerea celor asupra cărora se efectuează ancheta (cuprinderea anchetei). Stabilirea subiecților unei cercetări implică unele cerințe de ordin metodologic general, fără note specifice privind ancheta. Numărul, calitatea, gradul de reprezentabilitate al celor asupra cărora urmează să se întreprindă un studiu sau probe experimentale se determină în funcție de cerințe cunoscute, a căror prezentare nu se încadrează direct în problematica articolului de față. Intenționăm să ne oprim numai asupra a două aspecte. Cadrele didactice antrenate în activitatea de cercetare științifică folosesc în mod justificat, cu funcție de anchetă, unele probe incluse în chiar activitatea lor cu elevii. O compunere după plan pe tema *Prietenul meu*, în care ideile de bază sînt : criterii de alegere a prietenului ; momente mai importante din prietenie, aprecieri asupra perspectivei relațiilor de prietenie — echivalează cu răspunsuri la un chestionar construit pe aceste întrebări.

Pornind de la dubla funcție (de probă școlară și de anchetă), unele cadre didactice își îngustează cîmpul de investigație la colectivele de elevi cu care lucrează direct. Fără termen de control, de comparație este însă hazardat să se tragă concluzii. De aceea, este bine să se încerce, pe cît posibil, lărgirea cîmpului de investigație prin efectuarea aceleiași anchete și la alte clase decît acea sau acele la care s-a experimentat o metodă, un procedeu în urma căruia s-a făcut ancheta. În unele anchete este bine ca aceleași întrebări să fie date unor categorii diferite de subiecți. Astfel, într-o cercetare privind ora de dirigenție, am lucrat pe baza unui chestionar completat atît de către elevi, cît și de către diriginți[1].

A doua observație privește frecvența, repartizarea în timp a anchetelor. Sînt cercetări intensive, centrate asupra unui număr redus de subiecți (o clasă de elevi sau chiar grupe de elevi dintr-o clasă). Interesează adesea procesul, surprinderea unor etape și momente-cheie, felul cum evoluează colectivul sau anumiți membri ai lui, în decursul unui interval mai îndelungat. Sînt necesare atunci, printre alte metode de investigare, repetarea aceleiași anchete, pentru ca să se desprindă schimbările intervenite pe parcurs, cu ajutorul comparării răspunsurilor acelorași subiecți la aceleași întrebări.

Atari anchete simetrice pot fi plasate, de pildă, la începutul și la încheierea anului școlar, măsurîndu-se astfel efectele influențelor educative în direcția urmărită de cel care face cercetarea. Continuitatea activității cu un colectiv de elevi pe mai mulți ani școlari înlesnește constatări interesante, prin repetarea unei anchete la intervale mai mari. Am verificat aceasta, aplicînd un chestionar unui colectiv de elevi de la Școala generală nr. 5 din București, prima dată în clasa a III-a și apoi revenind peste doi ani. Chestionarul avea următoarele trei întrebări, dintre care primele două se excludeau reciproc : 1) Dacă ar fi posibil să fii altcineva decît cel care ești, cine ai vrea să fii ? (Poți să alegi numai dintre colegii tăi de clasă, nu o altă persoană) ; 2) Dacă nu dorești să fii altcineva, spune de ce preferi să fii tu ; 3) Cu care dintre colegii tăi n-ai vrea în nici un caz să te asemeni, să schimbi ?

Compararea celor două serii de răspunsuri ne-a oferit un material foarte semnificativ privind relațiile dintre elevi, felul cum au evoluat aceste relații din clasa a III-a pînă într-a V-a, criteriile preferințelor și schimbarea ierarhiei valorilor etice de la o etapă la alta, adîncirea, completarea procesului de autocunoaștere atins de fiecare dintre elevi.

Activitatea anchetatorului în timpul efectuării anchetei. Succesul unei anchete este condiționat în mare măsură de priceperea cercetătorului în aplicarea chestionarului sau în desfășurarea convorbirii. În primul caz, intervenția lui este mai redusă, dar și aici există posibilități de abatere de la obținerea unor răspunsuri obiective, sincere. Sursa obișnuită a erorilor este instructajul necorespunzător, care fie că nu oferă subiecților suficiente indicații în legătură cu felul cum trebuie să răspundă, cu atitudinea lor față de anchete, fie că directivează răspunsurile spre aspecte neconforme cu opiniile celor anchetați. Este recomandabil ca să nu se sugereze, prin exemple, modul de a completa chestionarul, iar instructajul, în condițiile aplicării anchetei la mai multe grupe de subiecți sau la aceeași grupă prezentată în timp, trebuie să fie identic. La o singură clasă a XI-a de fete, în cadrul anchetei la care ne-am referit mai sus, la întrebarea „Ce n-ai vrea să gîndească despre tine elevii tăi ?", elevele răspund în proporție de 76% : „Că port mini-jupă". Este greu de admis că, dintre cele șase clase de fete, din același liceu la care s-a dat chestionarul, exact elevele din clasa respectivă (și numai ele, la celelalte clase neapărînd de loc ideea aceasta) s-au gîndit, fiecare independent, tocmai la mini-jupă. Explicația clară evidentă, este că profesoara care a dat chestionarul a oferit intenționat, sau fără a fi conștientă că le influențează, o cale de rezolvare pe care s-au angajat docil cele mai multe dintre eleve, cu intenția de a fi în notă cu opiniile profesoarei.

Această intenție falsifică mult, în cazul anchetelor printre elevi, rezultatele obținute. Chiar cînd ei sînt asigurați că nici o consecință de ordin educativ (notă,

---

[1] Luminița Ghivirigă, *Ora de dirigenție în sistemul muncii educative din liceu*, „Revista de pedagogie" *nr. 7—8/1967.*

admonestare, luare în evidenţă etc.) nu va veni să sancţioneze un răspuns sau altul, rezerva, chiar teama de a fi sinceri rămîn adesea prezente. Oarecare atenuare în această direcţie se realizează cînd se îngăduie răspunsuri nesemnate. Cum însă unii elevi sînt dornici să se ştie că ei au dat răspunsuri interesante, angajîndu-se cu seriozitate şi spirit original în completarea chestionarului, în unele cazuri se poate lăsa la libertatea celor anchetaţi semnarea răspunsurilor. Cînd ancheta se face în rîndul părinţilor, sînt de observat aceleaşi cerinţe, rezerva unora dintre ei fiind determinată de o anumită lipsă de încredere în oamenii şcolii, de teama ca, în urma atitudinii lor în anchetă, copiii să nu aibă de suportat consecinţe neplăcute.

A conduce o convorbire conform unui plan stabilit, cu scopul de a elucida aspecte precis urmărite, este una dintre cele mai dificile metode de investigaţie. Chiar dacă convorbirile la care ne referim nu ating proporţiile unui interviu pe problematica cercetărilor sociologice sau de psihologie socială, rămîn de observat cerinţe de bază ; altfel, nu putem considera că se foloseşte o metodă de cercetare ştiinţifică, ci se stă de vorbă, improvizat, fără plan şi scop precis. În acelaşi timp, însă, ca o primă condiţie a reuşitei convorbirii este tocmai realizarea unei atmosfere destinse, naturale, fără nici un fel de presiune, admonestări, comentarii demobilizatoare din partea celui care conduce convorbirea.

Este drept că, mai ales în cazul convorbirilor cu elevi, cu părinţi, persistă o anumită notă de constrîngere, de stinghereală, cînd anchetatorul este un profesor. Consemnarea răspunsurilor ridică şi ea unele dificultăţi, pentru că, pe de o parte, anchetatorul care scrie sau — mai ales — magnetofonul care înregistrează, produc un efect inhibitor asupra subiectului, iar, pe de altă parte, nu ne putem lăsa pe seama memoriei, notînd ulterior mersul convorbirii. De la caz la caz, se poate recurge fie la microfoane marcate, fie la o altă persoană care să noteze fără a avea aerul că o face.

Convorbirile cu un grup de subiecţi impun cercetătorului o şi mai intensă preocupare de a nu se abate de la planul propus. În plus este de evitat aici şi contaminarea opiniilor, mai ales în cazul copiilor, atît de uşor sugestionabili. Se recomandă totuşi şi folosirea acestei forme a convorbirii, atunci cînd se urmăreşte nu numai cunoaşterea unor opinii, ci şi confruntarea directă a punctelor de vedere ale celor chestionaţi, dezbaterea unor probleme mai speciale. Am organizat recent o asemenea convorbire cu un grup de patru elevi ai Liceului nr. 1 „N. Bălcescu" din Piteşti, copii ai profesorilor şcolii. Schimbul de opinii a scos în evidenţă consecinţele, pentru viaţa clasei ca şi pentru dezvoltarea fiecăruia dintre aceşti elevi, ale faptului că ei au o situaţie deosebită de cea a colegilor lor. Întrebările după care ne-am ghidat au fost : Apreciaţi că relaţiile voastre cu colegii sînt influenţate de condiţia specială pe care o aveţi ? În ce sens ? La orele predate de către părinţii voştri, sînteţi stînjeniţi sau, dimpotrivă, vă simţiţi mai bine decît la celelalte ore ? Observaţi unele deosebiri între atitudinea de acasă şi cea din şcoală a părinţilor voştri faţă de voi ? Apreciaţi că vă consideraţi protejaţi ori nedreptăţiţi prin exigenţe mai mari ?

Bineînţeles că uneori se pot face oarecari abateri de la planul propus, pentru a asigura convorbirii un curs firesc. Important este însă să se epuizeze tema urmărită şi, cînd convorbirea se face cu diferite grupe sau persoane, ea să decurgă conform aceleiaşi structuri în toate cazurile. Uneori e necesar un anumit ajutor, pentru ca interlocutorul să-şi poată preciza opinia. Ajutorul poate veni fie prin rezumarea de către anchetator a celor spuse anterior de cel chestionat fie prin indicaţia de a se insista mai mult într-o direcţie a convorbirii. Dacă se conturează impresia că răspunsurile sînt date la întîmplare pentru a se termina mai repede chestionarea sau că, aşa cum fac uneori copiii, se lasă antrenaţi de fantezie şi încep să fabuleze, există posibilităţi de a se constata şi stabili aceste tendinţe. În primul rînd, se face o verificare pe baza întrebărilor de control, care scot în evidenţă consecvenţa opiniilor. Apoi, se pot confrunta unele răspunsuri cu date desprinse prin observaţie sau pe baza unor probe experimentale.

Analiza rezultatelor anchetei

În funcţie de tema cercetată, rezultatele anchetei pot avea caracter statistic sau se prezintă ca estimări de ordin calitativ, apreciativ.

Este de la sine înţeles că nici în interpretarea datelor obţinute prin anchete, ca de altfel prin orice altă metodă, nu se poate porni cu idei preconcepute,

neconforme situației obiective, după cum nu este compatibil cu etica muncii științifice să se prezinte numai rezultatele care corespund dorinței, poziției preferate de către cercetător. Echitabil, corect este ca și rezultatele neconcludente, ca și cele negative, să fie avute în evidență în interpretarea fenomenului studiat.

Pentru a contrabalansa unele caractere subiective specifice folosirii datelor anchetelor este recomandabil ca metodica cercetării să nu se limiteze la această metodă, ci să se completeze și să se verifice rezultatele obținute prin diverse alte metode, adecvate temei cercetării. Și încă o observație : oricît ar fi de puternice interesul, predilecția cercetătorului pentru folosirea anchetelor, este de deliberat dacă, în unele împrejurări, nu este preferabil un studiu intensiv, pe cîteva cazuri, prin observare îndelungată și intervenții experimentale, decît extinderea în suprafață a cercetării prin anchete spectaculoase, dar insuficient de concludente pentru tema cercetată. Soluția combinării celor două modalități de investigare reprezintă în genere o rezolvare optimă.

Conceptul de şcoală populară în gîndirea pedagogică din Transilvania pînă la 1918

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ — Arad

Fenomenul educaţional şi sistemele de învăţămînt se schimbă în funcţie de transformările profunde care intervin în viaţa societăţii. Şcoala ca instituţie socială şi sistemul de învăţămînt devin, datorită acestor schimbări, categorii istorice. Istoria pedagogiei româneşti înregistrează asemenea categorii : şcoala populară, şcoala primară, şcoala elementară, şcoala generală sînt concepte al căror conţinut oglindeşte funcţia socială a şcolii respective, rolul ei în continuitatea istorică şi în transmiterea experienţei umane şi a valorilor culturale de la o generaţie la alta. În paginile care urmează ne propunem să analizăm unul din aceste concepte : şcoala populară.

După revoluţia de la 1848, datorită transformărilor de ordin social-economic şi politic, şcoala feudală devenise o instituţie depăşită. Nevoia înfiinţării de şcoli noi care să permită şcolarizarea unui număr mai mare de copii se resimţea puternic după revoluţia de la 1848. În rîndurile maselor populare din Transilvania se înregistrează creşterea interesului pentru şcoală şi o preocupare constantă pentru construirea unor noi localuri de şcoală. Spre sfîrşitul anului şcolar 1855 sînt numiţi consilieri şcolari Pavel Vasici pentru şcolile ortodoxe şi I. Maior pentru cele greco-catolice (unite). P. Vasici analizează într-o serie de articole, publicate în 1857 în „Telegraful român", sub titlul *Împărtăşiri pedagogice,* situaţia reală a şcolilor populare. Baza materială a şcolilor se menţinea slabă şi cei doi consilieri iniţiază diferite acţiuni menite să îmbunătăţească starea şcolilor. I. Maior a propus guvernului transilvan înfiinţarea unui fond şcolar din care să fie salarizaţi toţi învăţătorii subordonaţi senatului şcolar din Blaj. Susţinerea şcolii populare era o obligaţie a maselor populare, care după 1860 fac eforturi susţinute pentru construirea de noi localuri de şcoală. Rapoartele directorilor districtuali de şcoală înaintate senatului şcolar din Sibiu semnalează un număr sporit de construcţii şcolare[1]. I. Lupaş stabileşte la 339 numărul noilor localuri de şcoli construite în aceşti ani de dezvoltare a interesului pentru şcoală [2].

Instaurarea dualismului austro-ungar în 1867 a influenţat şi asupra dezvoltării învăţămîntului. În 1868 se fixează un nou cadru legislativ pentru şcoala populară prin votarea Legii învăţămîntului, cunoscută sub denumirea de Legea XXXVIII. Legea stabileşte organizarea pe baze confesionale a şcolii româneşti din Transilvania. Senatele şcolare de la Sibiu şi Blaj elaborează regulamente de organizare a învă-

[1] Adunarea rapoartelor de la directorii districtuali de şcoală în arhidiecesana greco-răsăriteană din Ardeal, Sibiu, 1965.
[2] I. Lupaş, *Mitropolitul A. Şaguna*, Sibiu, p. 131.

țărmîntului [3]. Populația românească din Transilvania face mari sacrificii pentru dezvoltarea școlilor populare. Numărul lor crește de la 2 569 în 187) la 3 057 școli cu limba de predare română în anul 1876[4]. Din cauza tendințelor de maghiarizare prin intermediul școlii și a adversităților de tot soiul pe care învățătorii le întîmpinau din partea autorităților administrative, numărul școlilor scade spre sfîrșitul secolului al XIX-lea. Astfel, în 1879, numărul școlilor populare scade la 2 848, ajungînd în 1881 la 2781 unități școlare [5]. Procesul de micșorare a numărului școlilor românești se accentuează la începutul secolului al XX-lea, ca urmare a aplicării prevederilor Legii Apponyi.

Școala populară a devenit după 1860, o dată cu apariția primului periodic din Transilvania, „Amicul școalei", un concept viu dezbătut. Dezbaterea pedagogică, prezentă în presă, în analizele efectuate de asociațiile învățătorești și în lucrările cu caracter pedagogic, se axează pe trei principale aspecte : 1. definirea conceptului de școală populară, 2. determinarea funcției ei sociale și 3. organizarea unei școli populare unitare. Gîndirea pedagogică din Transilvania a îmbogățit atmosfera culturală a epocii cu idei pedagogice noi : școală populară, educație națională, educație armonică, formarea personalității etc.

1. **Conceptul de școală populară**. După votarea legii învățămîntului, autoritățile școlare din Transilvania au inițiat acțiuni ample de organizare a învățămîntului. Instituția școlară de bază era școala populară. Ea avea două cicluri sau cursuri : primul, cu o durată de șase ani, era frecventat de copiii de la 6 la 12 ani, și al doilea, cu o durată de trei ani, rezervat copiilor între 12—15 ani, era denumit *școala de repetiție*. Normele școlare fixate în 1870 prevedeau obligativitatea frecventării școlii populare de către copiii care au împlinit 6 ani. Obiectele prevăzute în planul de învățămînt al școlii populare erau : 1. religia, 2. cetirea și scrierea, 3. aritmetica, 4. cunoașterea măsurilor și a banilor din țară, 5. gramatica, 6. exerciții de limbă, 7. geografia și istoria cu privire la români, 8. elemente de geografie și istorie universală, 9. elemente de fizică și istorie naturală cu privire deosebită la modul vieții și la ținutul în care locuiesc părinții școlarilor, 10. introducerea practicii în agricultură și grădinărit, 11. învățătură despre drepturile și dorințele cetățenilor, 12. cîntul bisericesc și național și 13. gimnastica[6]. Pentru a înlesni acomodarea copiilor de 6 ani cu activitatea școlară, în prefața planului de învățămînt se recomandă să se procedeze gradat în sporirea eforturilor depuse de copii. Activitatea școlară începea cu scurte povestiri și discuții despre școală și elevi. Numai după discuții despre nume, vîrstă, locuință, școală, părinți, frați etc. se trecea la exerciții simple de povestire și de dezvoltare a vorbirii.

Organizarea școlii populare a adus în dezbaterea pedagogică și probleme teoretice referitoare la structura și menirea ei. I. Popescu subliniază determinarea socială a institutelor de învățămînt, care s-au născut din necesitatea socială de a asigura tinerei generații o pregătire mai temeinică decît i se putea da în familie. Școala populară e în concepția pedagogului din Sibiu baza celorlalte instituții de învățămînt cu care formează organismul școlar [7]. Școala populară este concepută de I. Slavici ca „o instituție menită a fi paza naționalității" și un factor de răspîndire a culturii în masele populare. Dezvoltarea școlii populare e condiționată de cunoașterea stărilor locale și a psihologiei poporului român [8]. Fără cunoașterea acestora nu este cu putință să influențăm asupra dezvoltării sale. Ideea că instituțiile de învățămînt sînt chemate să contribuie la perfecționarea dobîndită de copii în familie se desprinde și din concepția pedagogică a lui Lazăr Petrovici. Alături de familie, școala populară este principalul factor de educație de care dispune societatea[9].

---

[3] *Organizarea provizorie a învățămîntului național confesional în Mitropolia greco-ortodoxă a românilor din Ungaria și Transilvania. Lugoj*, 1872, și *Regulament pentru organizarea școlilor greco-catolice, populare, elementare, superioare, de fete, normale și institutelor prepărandiale din arhidiecesa de Alba-Iulia*. Regulamentul se află în Arhivele statului, la Blaj.

[4] „Observatorul" nr. 5, an. I, 1878.

[5] „Școala română" nr. 10, an. I, 1882.

[6] *Manuducere la afacerile învățămîntului poporan*, Arad, 1890, p. 56.

[7] I. Popescu, *Compendiu de pedagogie*, Sibiu, p. 144.

[8] I. Slavici, *Poziția organică a așezămintelor de învățămînt*, în „Lumina" nr. 19, an. II, 1874, p. 102.

[9] L. Petrovici, *Compendiu de pedagogie*, Arad, 1880, p. 75.

În concepţia pedagogică a lui P. Pipoş, şcoala populară este o instituţie modernă, menită să dea impulsuri noi activităţii pentru progres cultural. Organizarea ei a fost posibilă datorită triumfului ideilor de libertate şi egalitate pe care revoluţia franceză le-a răspîndit în Europa. Şcoala populară e o instituţie instructiv-educativă, deoarece ea se preocupă de asimilarea de către tineret a elementelor fundamentale ale culturii, precum şi de formarea caracterului tinerei generaţii. P. Pipoş defineşte şcoala populară în funcţie de scopul cultural urmărit de ea: „Şcoala populară este acel institut de educaţie public şi general, care împrumută fiecărui individ cultura elementară ce este absolut necesară pentru ca individul să-şi poată împlini datorinţele faţă de sine şi faţă de societate"[10]. Reţinem caracterul de institut public şi general care se atribuie şcolii populare Cu toate că şcoala populară constituie un progres faţă de instituţiile şcolare care au precedat-o — şcoala trivială, şcoală de normă etc. — ea poate fi perfecţionată. În concepţia lui P. Pipoş perfecţionarea ei se va realiza în secolul XX, în funcţie de necesităţile poporului, asigurîndu-se pentru toţi copiii de vîrstă şcolară *gratuitatea deplină* şi „executînd *obligativitatea şcolară* în mod cît mai perfect"[11].

Analizînd sfera de activitate a şcolii populare, P. Pipoş consideră că spiritul epocii cere ca această instituţie şcolară să fie accesibilă tuturor copiilor, „fără a considera poziţia socială şi naţionalitatea părinţilor". Egalitatea în drepturi şcolare este determinată de menirea şi de specificul fiinţei umane, egală de la natură: „nimeni nu se naşte pentru o anumită castă (clasă socială) sau pentru cutare chemare specială, ci fiecare de la natură are menirea de a deveni întîi şi întîi om, adică o persoană inteligentă şi morală"[12]. O şcoală populară larg deschisă tineretului devine un factor de progres social. De aceea, statele civilizate au fundamentat organizarea şi funcţionarea şcolii populare pe două principii mari: al obligativităţii şi al gratuităţii învăţămîntului. Aplicarea lor va face ca lumina culturii să pătrundă în masele largi ale poporului şi să le ducă la un nivel ridicat de viaţă şi cultură.

2. **Funcţia socială a şcolii populare.** Ca instituţie de bază pentru educarea tinerei generaţii, şcoala populară trebuie să se dezvolte într-o corelaţie strînsă cu viaţa poporului. I. Popescu a analizat în paginile revistei „Organul pedagogic" relaţia dintre şcoală şi societate. Şcoala populară e organizată în funcţie de nevoile poporului. Prin întreaga sa activitate, şcoala influenţează asupra vieţii sociale, devenind „o putere mişcătoare în viaţa poporului şi tocmai pentru aceea ea trebuie să se facă şi mijlocitoare între ştiinţă şi viaţă, cu alte cuvinte să fie un canal prin care să se strecoare din ştiinţă în viaţă toate acele idei şi cunoştinţe ce pot contribui la dezvoltarea stării materiale şi spirituale a poporului"[13]. Corelaţia şcoală-viaţă determină o organizare şcolară adecvată necesităţilor sociale şi condiţiilor de viaţă specifice epocii şi poporului.

Pentru a face din şcoala populară o instituţie cu o eficienţă socială sporită se simţea nevoia determinării conţinutului învăţămîntului în funcţie de nevoile colectivităţii sociale. Astfel, G. Bariţiu cerea introducerea cunoştinţelor de agricultură în programa şcolilor populare. Orientarea ştiinţifică şi practică a învăţămîntului ar face din şcoala populară o instituţie cu o eficienţă socială sporită. Într-o perioadă de intensificare a oprimării naţionale şi sociale, cînd „românii peste tot nu erau suferiţi a învăţa profesiuni sau aşa-numite meserii"[14], G. Bariţiu considera că e necesar să funcţioneze „şcoale populare peste tot, între care ţăranul pe lîngă cealaltă cultură a inimii şi a minţii care trebuie să i se dea să înveţe şi agronomie în limba sa şi în modul cel mai popular şi mai practic în grădina de acasă şi în cîmpul satului sau prin dascăli, care pe lîngă alte ştiinţe teoretice să fie făcut şi cursurile agronomice[15]. Reflecţiile făcute de Bariţiu asupra funcţiei sociale a şcolii ilustrează orientarea realist-practică pe care el dorea s-o imprime învăţămîntului. Prin cunoştinţe agricole teoretice şi practice el se gîndea la o pregătire mai temeinică a ţărănimii române din Transilvania.

---

[10] P. Pipoş, *Didactica*, ed. a II-a, Arad, 1890, p. 16.
[11] *Ibidem*, p. 19.
[12] *Ibidem*, p. 37.
[13] „Organul pedagogic", 1863, p. 9.
[14] *Ştiinţele tehnice*, în *Viaţa şi ideile lui Bariţiu*, E.S., 1964, p. 218.
[15] „Călindariu", an. VI. 1856, p. 24.

Pentru Slavici şcoala populară are menirea de a răspîndi acele cunoştinţe care contribuie la ridicarea vieţii poporului. Învăţămîntul este conceput ca un factor de progres economic, social şi cultural. Una din funcţiile esenţiale ale şcolii populare e transmiterea culturii naţionale. Pentru a face din şcoală o instituţie capabilă să contribuie la realizarea acestui obiectiv, organizarea şi structura ei nu se pot împrumuta de la alte popoare. Organizarea şcolii populare are două coordonate fundamentale: firea poporului şi condiţiile sale de viaţă. În funcţie de aceste coordonate, organizarea învăţămîntului devine o activitate bine determinată, iar şcoala o instituţie integrată organic în viaţa socială. Slavici analizează problemele şcolii populare în lumina unei concepţii organiciste despre societate, pe care şi-o însuşise în timpul studiilor universitare la Viena, unde audiase prelegerile de sociologie ale lui Schäfle, partizan al teoriei organiciste în sociologie[16].

P. Pipoş îşi fundamentează ideile sale democratice privind cuprinderea întregului tineret şcolar în cadrul şcolii populare pe teza că şcoala trebuie să ajute la dezvoltarea societăţii româneşti şi la apărarea tinerei generaţii în faţa puternicelor tendinţe de deznaţionalizare. Entuziasmat de perspectiva viitorului şi de menirea socială a şcolii populare, P. Pipoş opinează că „în prima linie de la şcoală atîrnă existenţa şi dezvoltarea oricărui stat civilizat. Cu cît (prin şcoli) cultura elementară se va răspîndi în masele unui popor, cu atît acesta va face progrese mai mari pe toate terenele activităţii omeneşti. La acel popor va dispărea pauperismul (sărăcia maselor) şi locul sărăciei îl va ocupa bunăstarea materială şi mulţumirea cu viaţa. Mai departe va prospera economia, industria, comerţul s.c.l." [17].

În concepţia pedagogică a lui P. Pipoş înfiinţarea şi dezvoltarea şcolilor populare e una din cele mai strălucite creaţii ale secolului al XIX-lea. Menirea lor e de a înarma tînăra generaţie cu elementele fundamentale ale culturii. Şcoala populară nu pregăteşte pe elevi pentru o anumită profesiune, ci „are menirea de a dezvolta în ei astfel de puteri şi a-i înzestra cu astfel de însuşiri care pot servi ca bază absolută pentru orice chemare"[18]. În viaţa poporului această instituţie este „şcoala cea dintîi şi mai de căpetenie", pentru faptul că ea asigură gradul minim de cultură pe care comunitatea îl solicită de la fiecare membru al său. Acest grad de cultură trebuie să corespundă „spiritului timpului" şi „aspiraţiunilor societăţii din timpul în care va avea să trăiască şi să lucreze generaţia respectivă". Pipoş stabileşte o corelaţie organică între şcoală ca instituţie socială şi aspiraţiile comunităţii, în sensul că şcoala contribuie la maturizarea şi la realizarea acestor aspiraţii. Ca instituţie menită a continua educaţia începută de familie, şcoala populară va urmări prin întreaga sa activitate asimilarea de către elevi a cunoştinţelor fundamentale din toate obiectele, căci prin ele se asigură baza „culturii umane generale".

Pentru a-şi îndeplini funcţia socială ce-i revine, şcoala populară trebuie să fie o instituţie bine organizată. Statul e dator să se îngrijească de organizarea şcolii, deoarece prin ea el influenţează asupra obştei. Principiile care stau la baza organizării şcolilor populare sînt: „1. fiecare şcoală populară trebuie să aibă *un plan de învăţămînt bine determinat;* 2. *direcţiunea capabilă* de a o conduce; 3. *învăţători calificaţi* în număr recerut; 4. în şcoală să se menţină o *disciplină corespunzătoare;* 5. fiecare şcoală să fie prevăzută cu *încăperile şi aparatele* (mijloacele) de învăţămînt recerute; 6. învăţătorii să se pună în *raport de armonie* cu părinţii elevilor şi anume aşa ca educaţia familială şi cea şcolară să se ajute reciproc una pe alta; 7. toţi învăţătorii şcoalei respective să lucreze în *armonie şi bunăînţelegere* unii cu alţii"[19]. Aplicarea acestor principii va stimula dezvoltarea şcolii şi progresul cultural al comunităţii. O şcoală populară bine organizată şi prosperă contribuie la progresul social şi la dezvoltarea culturală a întregii comunităţi.

Şcoala populară exercită funcţia sa culturală în contextul social în care ea acţionează şi prin atmosfera culturală din cadrul ei. Această atmosferă trebuie să oglindească aspiraţiile comunităţii naţionale. I. Borcia sublinia faptul că ambianţa culturală din şcoală se realizează printr-un studiu atent al limbii şi literaturii române,

---

[16] I. Slavici, *Lumea prin care am trecut*, Ed. Socec, 1930, p. 59.
[17] Ibidem, *Sfera de activitate a şcoalei poporale*, în „Biserica şi şcoala" nr. 4, an. XI, 1887, p. 22.
[18] Ibidem, *Didactica*, ed. a V-a, 1909, p. 22.
[19] Ibidem, *Pedagogia*, Ed. Socec, 1924, p. 105.

precum şi prin analiza marilor valori ale culturii române : „Nu poţi preda istorie în românește fără a fi studiat limba cronicarilor, a lui Bălcescu, a lui Iorga, profesorul de geografie va descoperi comori de limbă în „România pitorească"[20]. Valorile culturale sporesc eficienţa educativă a atmosferei din şcoală, iar educatorul este acela care le reactualizează, prin personalitatea sa.

În perioada de grele încercări prin care a trecut şcoala românească din Transilvania în anii 1900—1914, ideea întăririi funcţiei culturale a şcolii în cadrul comunităţii naţionale e subliniată cu mai multă tărie şi convingere. Ion Mateiu vedea în şcoala populară nu numai un factor de înălţare şi întărire a poporului nostru, dar şi un mijloc de păstrare a culturii naţionale. De aceea, I. Mateiu denumeşte şcoala temelie a vieţii publice româneşti[21]. Şcoala populară îşi poate îndeplini această funcţie culturală dacă ea este organizată în mod adecvat individualităţii poporului şi împrejurărilor de viaţă în care el trăieşte. În conferinţa sa *Chestiunea de naţionalitate*, expusă în cadrul Societăţii pentru ştiinţele sociale din Oradea, fruntaşul politic A. Lazăr constată că „pedagogia nu cere ca toate popoarele să aibă aceiaşi şcoală, ci una corespunzătoare firii lor"[22]. A. Lazăr remarcă faptul că Legea Apponyi orientează şcoala în altă direcţie, urmărind formarea întregului tineret după acelaşi model. Acest obiectiv contrazicea însă legile firești ale dezvoltării personalităţii copiilor. În acţiunea de modelare a copiilor, e necesar ca şcoala să ia în considerare limba lor maternă, valorile culturale create de popor şi aspiraţiile comunităţii naţionale.

3. **Tendinţe de organizare a unei şcoli populare unitare.** Şcoala populară a fost organizată pe baze confesionale. Şcoala confesională a fost forma predominantă de învăţământ popular în Transilvania şi în Ungaria. În 1885, din totalul şcolilor populare existente în Ungaria, 83,65% erau confesionale. În istoria învăţământului românesc din Transilvania se găsesc idei înaintate privind organizarea unei şcoli populare unitare care să depăşească învăţământul confesional. O asemenea şcoală trebuia să dobîndească în activitatea ei caractere unitare care s-o afirme ca pe o instituţie viguroasă, care să sporească puterea de rezistenţă a poporului în faţa tendinţelor de deznaţionalizare. O poziţie înaintată în problema unităţii şcolii populare a avut G. Bariţiu. Confesionalismul, subliniază Bariţiu într-un articol al său a dezbinat tineretul şi l-a educat după 1850 în spiritul unor idei reacţionare[23]. Bariţiu urmărea să facă din şcoală un factor de unitate culturală şi de progres ştiinţific şi acest obiectiv nu se putea realiza dacă nu se asigura unitatea şcolii populare. De aceea, el a opinat pentru înfiinţarea de şcoli de către comune, corporaţii şi în special de către stat, răspîndindu-se astfel limba maternă a elevilor. După înfiinţarea „Astrei", Bariţiu a recomandat ca „Astra" să tipărească manuale pentru şcolile româneşti din Transilvania şi să studieze mijloacele de îmbunătăţire a stării lor[24].

În activitatea sa pedagogică, V. Roman a manifestat tendinţe consecvente de laicizare a şcolii. El opunea şcolii populare confesionale un concept nou : şcoala naţională, considerată a fi un element de progres faţă de şcolile populare confesionale care funcţionau în Transilvania. Menirea şcolii populare unitare era de a contribui la progresul nostru naţional. Pentru a face din şcoală un factor eficace de progres cultural, trebuia să se întemeieze cît mai multe şcoli populare, în care învăţători bine pregătiţi şi devotaţi poporului să asigure pregătirea temeinică a tineretului. Confesionalismul a fost criticat de V. Roman încă din primii ani ai activităţii sale ca redactor al revistei „Amicul şcoalei", prezentîndu-l ca pe un principiu învechit[25]. Tineretul era dezbinat în perioada şcolarizării datorită organizării confesionale a învăţământului. Întîiul pas pe care V. Roman îl credea necesar pentru realizarea unităţii învăţământului era „realizarea şcolilor naţionale române" în satele şi oraşele Transilvaniei, pentru a realiza prin ele unitatea culturală a maselor româneşti. Ideea şcolilor naţionale şi aceea a înlocuirii confesionalismului ca prin-

[20] I. Borcia, *Citeva probleme ale şcoalei româneşti de la noi, în „Programa şcoalei civile de fete cu internat şi drept de publicitate a Asociaţiunii pe anul şcolar 1902—1903*, p. 13.
[21] I. Mateiu, *Din carnetul unui dascăl*, Sibiu, 1912, p. 10.
[22] A. Lazăr, *Chestiunea de naţionalitate*, Concordia, Arad, 1914, p. 26.
[23] G. Bariţiu, *Confesiunile religioase în politică şi în viaţa naţională*, în *„Scrieri social-politice"*, E. P., 1962, p. 231.
[24] V. Netea, *G. Bariţiu — Viaţa şi activitatea sa*, 1967, p. 285.
[25] *Şcoalele noastre — şcoale naţionale*, în „Amicul şcoalei" nr. 31, an. II, 1861, p. 266.

cipiu de organizare a şcolilor populare constituie o concepţie pedagogică înaintată de organizare a şcolii româneşti din Transilvania.

Tendinţa de emancipare a şcolii de sub tutela administrativă a clerului şi a comitetelor parohiale s-a resimţit şi în activitatea lui Vicenţiu Babeş. Aşa cum se recunoaşte necesitatea culturii pentru popor, tot aşa trebuie să recunoaştem, afirmă V. Babeş, „absoluta şi urgenta necesitate de emancipare a şcolii şi învăţătorilor poporului" [6]. Despotismul stăpînilor a lăsat moştenire o şcoală slabă, dezorganizată. Prin sistemul de organizare a şcolii populare pe baze confesionale, învăţătorii nu sînt scutiţi de abuzurile statului exploatator. De aceea, V. Babeş propune organizarea şcolii şi a învăţătorilor „ca factori de sine şi principiali în viaţa noastră publică". Emanciparea şcolii şi a învăţătorilor trebuie să se facă în spiritul democraţiei şi al unui ajutor eficient pe care statul trebuie să-l acorde şcolii. Analizînd dezvoltarea şcolii în perioada dualismului, V. Babeş militează pentru întărirea funcţiei educative a şcolii în rîndul populaţiei româneşti din Transilvania. Această funcţie se întărea prin respectarea particularităţilor naţionale în procesul educaţiei. Pornind de la constatarea evidentă că între oameni există anumite deosebiri de limbă şi de factură psihică în funcţie de naţiunea căreia aparţin, V. Onişiu, directorul liceului românesc din Braşov, conchidea că pedagogia trebuie „să ţină seama în munca educaţiunii de tipul specific naţional, care este întrupat în fiecare elev" [27]. De aceea, este firesc ca românii din Transilvania să analizeze conceptul „unei pedagogii naţionale române", în virtutea căruia să se stabilească atribuţiile instituţiilor şcolare.

Ideea unificării reuniunilor învăţătorilor într-un corp unitar, care să sporească eficienţa socială a activităţii lor, într-o perioadă în care învăţătorii români erau divizaţi din punct de vedere confesional a constituit un punct din programul „Gazetei învăţătorilor". Prin paginile ei, învăţătorii au luat o atitudine militantă în probleme vitale pentru şcoala populară. Dintre aceste probleme „Gazeta învăţătorilor" a înscris la loc de frunte culturalizarea maselor populare, apărarea drepturilor învăţătorilor şi formarea unui corp învăţătoresc unitar din a cărui activitate să dispară confesionalismul. O idee înaintată care şi-a făcut loc prin paginile „Gazetei învăţătorilor" a fost aceea a corelării dezbaterii problemelor de pedagogie cu a celor sociale ale epocii. Redacţia revistei a militat pentru încadrarea învăţătorilor români din Transilvania într-o asociaţie care să le apere interesele lor profesionale şi să contribuie la realizarea unităţii şcolii populare.

Un factor activ de unitate a şcolii româneşti din Transilvania l-a constituit „Asociaţia transilvană pentru literatura română şi cultura poporului român". Programul cultural iniţiat şi organizat de „Astra" a solicitat intensificarea activităţii culturale a şcolii. Rolul cultural al şcolii a fost întărit. Şcoala a devenit un factor cultural mai eficient în viaţa comunităţii româneşti. De asemenea, ea a constituit în viaţa şcolii româneşti din Transilvania un factor de apropiere şi de întărire a solidarităţii corpului didactic, care şi-a subordonat activitatea sa extradidactică scopului general de promovare culturală a poporului român. Cu prilejul adunării generale a „Astrei" din octombrie 1912, A. Bîrseanu, preşedintele acestui aşezămînt de cultură, a afirmat că „Astra" îşi va intensifica activitatea în rîndurile intelectualilor, pentru a realiza unitatea lor de acţiune. În şedinţa ţinută în 30 octombrie 1912 la Blaj, conducerea „Astrei" a subliniat necesitatea elaborării unor manuale corespunzătoare pentru şcolile româneşti. Ion Mateiu a propus, în 1914, înfiinţarea unei subsecţii a învăţătorilor, în cadrul căreia urmau să fie dezbătute probleme importante: reforma şcolii populare şi a planului de învăţămînt, elaborarea manualelor şcolare, asocierea învăţătorilor în cadrul „Astrei", activitatea extraşcolară a învăţătorilor, organizarea bibliotecilor pedagogice şi a unor cursuri de perfecţionare pentru învăţători. Tot în 1914, „Astra" a iniţiat o acţiune de unificare a terminologiei şcolare româneşti şi de elaborare a unor planuri de învăţămînt unice pentru şcolile populare. Într-o analiză făcută asupra conţinutului manualelor şcolare, O. Ghibu a remarcat că şcoala românească era lipsită de unitatea pe care o dau manualele şcolare[28]. Şcoala românească din Transilvania nu avea un editor care

---

[26] V. Babeş. *Şcoala, şcolile şi învăţătorii poporului*, în „Albina" nr. 67—68, an. V, 1870.

[27] A. Teculescu, *V. Oniţiu, un educator deschizător de suflete şi ziditor de ideaIuri, Viaţa şi opera*, Bucureşti, 1937, p. 311.

[28] O. Ghibu, *Chestiunea manualelor în şcoalele noastre secundare*, Sibiu, 1913, p. 22.

să contribuie la dezvoltarea învăţămîntului prin tipărirea de manuale corespunzătoare.

Analiza ideilor promovate de gîndirea pedagogică din Transilvania privind şcoala populară ne permite să remarcăm afirmarea tezei că această instituţie şcolară trebuie să se dezvolte într-o corelaţie strînsă cu viaţa şi cu aspiraţiile poporului. Şcoala populară avea o funcţie socială dublă : să contribuie la pregătirea tinerei generaţii pentru activitatea productivă şi să asigure asimilarea de către tineret a elementelor fundamentale ale culturii naţionale. Cristalizate într-o luptă tenace pentru emanciparea naţională şi socială a românilor transilvăneni, ideile pedagogilor români din această perioadă au devenit un factor de unitate culturală. Ei au argumentat necesitatea sprijinirii educaţiei tinerei generaţii pe specificul poporului român, pe cultura şi civilizaţia sa. Din operele lui I. Popescu, P. Pipoş, P. Şpan, I. Raţiu, I. Mateiu, V. Oniţiu, V. Gr. Borgovan şi alţii se desprinde ideea că elementul naţional constituie una din coordonatele organizării şcolilor populare. Şcolii populare îi revenea menirea de a modela complexul de însuşiri fizice, psihice şi morale care constituie individualitatea poporului român. Cu toate limitele sale confesionale, şcoala populară din Transilvania a fost o instituţie eficientă în cadrul colectivităţii româneşti, pregătind tinerele generaţii, într-o epocă de asuprire naţională, în spiritul valorilor şi aspiraţiilor fundamentale ale comunităţii naţionale.

Petru Şpan despre valenţele educative ale vetrei părinteşti

Conf. univ. dr. TEODOR GAL
Catedra de pedagogie, Univ. Babeş-Bolyai — Cluj

În concepţia lui Petru Şpan (1860—1911), educaţia reprezintă „prefacerea omului-copil în omul-bărbat“ [1] prin înzestrarea lui cu acele calităţi care definesc personalitatea. După el, într-o formulă lapidară, personalitate înseamnă cultură generală plus caracter.

Atît în ceea ce priveşte cultura generală, cît şi în ceea ce priveşte caracterul (atribute esenţiale ale personalităţii), începutul îl formează vatra părintească ; pe temelia pusă aici construieşte şcoala (a doua vatră a educaţiei) şi societatea, mediul social (a treia vatră a educaţiei).

Educaţia copilului se începe, sub toate aspectele, în vatra părintească : aici el dobîndeşte anumită experienţă practică datorită contactului nemijlocit cu lucrurile, cu viaţa socială şi cu activitatea productivă a omului ; aici îşi însuşeşte vorbirea, obiceiurile şi tradiţiile corespunzătoare, calităţi morale genuine şi o conduită adecvată — adică, aici începe să i se clădească spiritul : sufletul lui se încălzeşte, se umple de conţinut autentic şi radiază în jur, fără încetare, cultura adunată, bucuria, bunătatea şi dreptatea. Şcoala, dacă vrea să aibă succes în acţiunea ei, se va preocupa neîncetat să descopere şi să cunoască detaliat zestrea pe care copilul o aduce din vatra părintească şi să se sprijine pe ea atît în

[1] P. Şpan, *Vatra părintească în educaţiune*, în „Vatra şcolară“ nr. 1, anul I, 1907, p. 3.

procesul făuririi culturii generale, cît și în construirea unui caracter ferm. Societatea participă intens și în fiecare clipă la formarea personalității, pentru că tezaurul ei de valori materiale și spirituale (inclusiv cele morale) este expus neîncetat vederii tuturor, se îmbie tuturor, se sădește și prinde rădăcini în conștiința și în conduita tuturor. Așadar, între cele trei vetre ale educației (vatra părintească, vatra școlară și vatra socială) este necesară o concordanță deplină, o conlucrare armonioasă și permanentă, ca între trei lucrători măiești care participă solidar la înălțarea unui edificiu măreț. Orice dezacord pe întinsul lucrării comune șubrezește clădirea personalității sau poate amenința însăși ființa ei.

În articolul de față ne referim la cea dintîi vatră, la vatra părintească, și căutăm să dezvoltăm valențele ei educative — așa cum le-a conceput Petru Șpan. În accepția pedagogului sibian, noțiunea de vatră părintească poate fi privită în sens restrîns și în sens larg. Stricto sensu, vatra părintească înseamnă căminul părintesc ; lato sensu, prin ea se înțelege aria de acțiune a copilului, locul natal, adică întregul mediu social-cultural și natural în care se petrece viața lui, atîta timp cît se află sub oblăduirea părinților, înainte de a umbla la școală. În cursul școlarizării, mediul social-cultural și politic se constituie ca vatră de sine stătătoare, în timp ce vatra părintească se restrînge la căminul părintesc, deoarece acum școala, iar nu familia, călăuzește pașii copilului în mijlocul naturii și, prin prisma datelor furnizate de ea, el asimilează valorile prezente în mediul social.

Examinînd sfera noțiunii de vatră părintească, lato sensu, putem descoperi cu ușurință elementele ei componente : mai întîi, casa părintească și familia, apoi, ulița copilăriei și grupul de joc, satul și comunitatea sătească în toată complexitatea lor (mediul geografic în care este așezat satul, mediul social-cultural și politic cu psihologia, mentalitatea, obiceiurile, tradițiile, cîntecele și jocurile, portul și ocupațiile locuitorilor, năzuințele și aspirațiile lor de viitor), precum și împrejurimile geografice. Observăm că vatra părintească reprezintă mediul natural în care se naște și crește copilul pînă îi vine rîndul să meargă la școală.

Privind din perspectiva copilului, vatra părintească, începînd cu casa părintească și cu familia, se lărgește mereu, o dată cu dezvoltarea lui fizică și spirituală, și, pe măsură ce se extinde, ea îi sporește neîntrerupt experiența de viață și-l formează după chipul și asemănarea sa.

Vatra părintească acționează permanent și multilateral asupra copilului, însoțindu-l îndeaproape înainte de școală, în perioada școlară de la început pînă la sfîrșit și, s-ar putea spune, chiar pînă cînd ajunge autonom în viața socială, și după aceea. În acest moment, trei întrebări cer insistent răspuns : 1 — ce temei are înrîurirea intensă și permanentă a vetrei părintești ? (se impune, deci, fundamentarea teoretică a problemei), 2 — care sînt valențele educative ale vetrei părintești ? 3 — ce consecințe practice derivă din adevărurile anterioare ?

I. *Fundamentarea teoretică se sprijină pe datele psihologiei, ale filozofiei și ale pedagogiei.* În lumina datelor psihologiei, la naștere, sufletul copilului nu are nici idei, nici sentimente și nu e capabil de nici un act de voință. Cînd vine pe lume, copilul este cu totul neputincios, încît, fără ajutorul celor din jur, ar pieri sau s-ar sălbătici. În această situație, casa părintească cu împrejurimile ei lucrează la întărirea organismului și la îmbogățirea spirituală din cea dintîi oră a vieții lui. Un cerc familial bogat în impresii puternice și în îndemnuri curate va alimenta cu prisosință spiritul setos de a cunoaște și a afla tot mereu ceva nou. Spiritul se construiește astfel treptat din impresiile primite dinafară pe

care le organizează, dîndu-le o structură unitară, organică. În lumina datelor aceleiaşi ştiinţe, tendinţa de a imita este o caracteristică fundamentală a copilului, de o forţă atît de covîrşitoare, încît pare a fi „concrescut oarecum cu fiinţa omenească... Tendinţa de a imita are un caracter natural“ [2] la toate vîrstele. E firesc deci, ca el să păstreze în conştiinţă şi să reproducă în comportament actele celor ce sălăşluiesc în aceeaşi vatră.

În concordanţă cu vederile lui Kant, pedagogul român susţine că experienţa este începutul cunoştinţelor omeneşti ; pe ea „se reazemă toată cunoaşterea omului relativ la ceea ce se află şi se întîmplă în lumea aceasta“. „Experienţa este temelia pe care se zideşte casa sufletului nostru şi de la puterea acesteia atîrnă cultivarea de mai tîrziu, şi peste tot cultura noastră. Ea este izvorul din care se adapă mai întîi sufletul nostru, şi dacă acest izvor e limpede, atunci limpede şi cristalină va fi şi opera cultivării noastre“ [3]. De aici rezultă că intuiţia este şi rămîne permanent principiul fundamental al oricărei cunoaşteri. Mediul înconjurător oferă materialul concret care, impresionînd simţurile formează percepţiile şi reprezentările. Din acestea, prin activitatea spiritului, „se formează gîndiri superioare“ (noţiuni, legi, norme, reguli, maxime etc.), care vor servi, apoi, drept călăuză în viaţă, în activitatea productivă şi în viaţa morală. „Experienţa este deci vatra la care începe să se aprindă şi să se încălzească întîia oară spiritul copilului. Cîte vede, cîte aude, cîte pipăie, cîte păţeşte, atîtea cunoştinţe îşi agoniseşte în sufletul său“ [4]. În lumina acestui adevăr, cunoaşterea naturii, ca şi cunoaşterea societăţii, va fi cu atît mai multilaterală cu cît copilul a fost impresionat de mai multe obiecte, cu cît a venit în legătură cu mai multe fapte sociale. Ca urmare, un loc natal cu relief variat (cu coline, cu dealuri, văi, păduri, cîmpii verzi şi mănoase etc.) generează o cunoaştere a naturii mai extinsă şi mai profundă decît un loc sterp şi lipsit de asemenea bogăţii naturale ; în acelaşi timp, deşteaptă sentimente de admiraţie faţă de priveliştile încîntătoare ale naturii, faţă de grandoarea ei, sentimente de desfătare, de plăcere, de bucurie, adică, pe scurt, sentimente de elevaţie sufletească din care rezultă iubirea naturii. De asemenea, o viaţă bogată în interiorul familiei şi al comunei (constînd din obiceiuri, moravuri, tradiţii, felul de trai, port, locuinţă etc.) va contribui, într-o măsură mult mai mare, la îmbogăţirea şi deşteptarea minţii, decît o viaţă săracă, lipsită de vioiciune, simplă şi de o montonie adormitoare. Este demn de reţinut că vatra părintească (fie că se află la sat, fie că o întîlnim la oraş), cu cît are un conţinut mai bogat, cu atît sădeşte mai uşor, în sufletele tinere, „sămînţa frumosului, adevărului şi a binelui, această trinitate de bunuri supreme“ [5].

Sprijinindu-se unitar pe datele psihologiei şi ale pedagogiei, Petru Şpan susţine că impresiile din copilărie sînt cele mai puternice, mai vii şi mai durabile. Pornind de la acest adevăr, el construieşte pas cu pas, în straturi suprapuse, întreaga viaţă spirituală din reprezentări, pe baza legilor psihologiei asociaţioniste. În această construcţie, pe lîngă consideraţii eronate inerente unei psihologii care introduce mecanicismul în viaţa spirituală, se întîlnesc observaţii juste, cu caracter de permanenţă.

Iată raţionamentul lui : „pe impresiile prime se reazemă cultivarea ulterioară a generaţiilor, şi, dacă impresiile acestea sînt debile, sarbede şi spălăcite, atunci toată cultura

[2] P. Şpan, *Temelia pozitivă la formarea caracterului în şcoală*, „Vatra şcolară“ nr. 1, 1910, p. 4.
[3] P. Şpan, *Vatra părintească în educaţiune*, „Vatra şcolară“ nr. 1, 1907, p. 6—7.
[4] Ibidem, p. 8.
[5] Ibidem, p. 8.

va fi spălăcită, sarbădă şi fără nici o vlagă. Şi, deoarece prin educaţie voim să întemeiem o cultură solidă, sănătoasă, puternică, urmează în mod logic şi natural că avem să purtăm grijă de formarea unor idei sensuale vii, puternice şi de o claritate superioară. Numai din astfel de idei sensuale răsar noţiuni clare şi lămurite, judecăţi bine întemeiate şi concluzii deplin motivate şi în conformitate cu logica minţii omeneşti. Altcum răsar nişte capete confuze, stîngace şi fără putere de acţiune pornită din iniţiativă proprie"[6].

Aşadar, însemnătatea vetrei părinteşti pentru educaţie, în general, şi pentru fiecare din amănuntele ei, în special, are o fundamentare psihologică, filozofică şi pedagogică.

II. *Valenţele educativve ale vetrei părinteşti.* Vatra părintească, spune Petru Şpan, are o înrîurire puternică asupra îmbogăţirii minţii cu cunoştinţe despre natură şi societate: ea aşază temelia clădirii spirituale a omului şi, în felul acesta, determină mai mult ori mai puţin şi direcţia în care se va scurge albia vieţii lui sufleteşti. Cînd spiritul se va hrăni din belşug cu ceea ce-i poate oferi mediul în care se petrece copilăria, atunci, desigur, nu încape îndoială că şi cultivarea ulterioară, săvîrşită în alte împrejurări de viaţă şi sub alte raporturi, va scoate la iveală clar şi lămurit înrîurirea nepieritoare a vetrei părinteşti asupra culturii [7].

„Cultura care voim să o împărtăşim prin învăţămîntul din şcoală numai atunci va fi deplin stabilită, temeinică şi dăinuitoare dacă vom pricepe să toarcem cu grijă şi isteţime firele cultivării începute în sînul cald al căminului părintesc. Orice cultivare lipsită de reazemul bogăţiei sufleteşti cîştigate din copilărie, nu are rădăcini adînci şi puternice în spiritul nostru; de aceea şi roadele ei nu sînt de o valoare şi calitate superioară" [8].

În lumina concepţiei lui Petru Şpan, termenul de cultură desemnează unitar cultura minţii şi cultura inimii, cu accentul pe ultima, considerată ca ţel suprem al întregii educaţii. Caracterul lor unitar rezidă în faptul că, peste tot, cultura inimii se realizează prin cultura minţii.

Din moment ce cultivarea din şcoală se reazemă pe cea din vatra părintească, activitatea învăţătorului de la primele începuturi şi, apoi, pe tot parcursul ei, trebuie să se sprijine pe munca sufletească a elevilor îndeplinită sub înrîurirea independentă a mediului înconjurător. Învăţătorul, spune Petru Şpan, care nu va şti să folosească experienţa dobîndită independent de şcolari, niciodată nu va putea să lucreze în direcţie educativă, mai ales fiindcă nu-şi va da seama cum să lege cunoştinţele noi de cele vechi şi astfel nu va fi capabil să stîrnească în spiritul elevilor interesul, dispoziţia sufletească de care depinde efectul educativ al învăţămîntului.

În toate domeniile vieţii spirituale (intelectual, religios, moral, naţional etc.), cultivarea generaţiei tinere se întemeiază pe cunoştinţele cîştigate prin observarea directă a vetrei părinteşti, în toată bogăţia şi varietaatea manifestărilor ei.

În ceea ce priveşte viaţa intelectuală, vatra părintească „are şi trebuie să aibă o înrîurire fermecătoare" [9]. De aceea, ar fi firesc să existe o legătură strînsă între obiectele de învăţămînt şi viaţa naturii şi a societăţii din localitatea unde se află aşezată şcoala.

Istoria se poate lega de viaţă prin tradiţiile locale referitoare la momentele principale din trecutul neamului, cu semnificaţie generală sau locală. Acestea trezesc în conştiinţa elevilor, „simţul istoric", împrumută evenimentelor istorice „tărie şi viaţă", ... „încălzesc şi cuceresc inimile şcolarilor" [10]. Pe linia aceleiaşi valori se înscriu şi monumentele istorice din localitate. În acest loc, P. Şpan îndeamnă învăţătorii şi pe ceilalţi intelectuali să scrie, în fiecare comună, monografia şcolii şi a bisericii şi, apoi, să le folosească în şcoală ca material de

[6] Ibidem, p. 6.
[7] P. Şpan, *Direcţiile în care vatra părintească poate influenţa educaţiunea*, „Vatra şcolară" nr. 3, p. 65.
[8] P. Şpan, *Vatra părintească în învăţămîntul educativ*; „Vatra şcolară", nr. 4, p. 97.
[9] Idem, p. 5.
[10] Petru Şpan, *Vatra părintească în învăţămîntul educativ*, nr. 4, p. 101.

studiu, ca să ajute copiii „a înţelege truda şi osteneala înaintaşilor întru ridicarea şi înzestrarea acestor instituţii" şi pentru „a sălăşlui în sufletele lor simţeminte de admiraţie şi recunoştinţă pentru moşii şi strămoşii lor, precum şi îndemnuri şi porniri nobile pentru munca lor viitoare."[11] Îndemnul formulat de pedagogul sibian încă în anul 1906, conjugat cu preocuări asemănătore ale ASTREI, au stîrnit un adevărat curent cultural în Transilvania.

Prin consideraţiile de mai sus, Petru Şpan poate fi socotit ca un protagonist al istoriei locale şi a valorificării instructiv-educative a elementelor de istorie locală — la români.

Studiul limbii şi al literaturii porneşte de la limba vorbită de elevi (deci de la realitate), pentru a-i face cunoştienţi de legile limbii, pentru a le dezvolta simţul limbii. Cît priveşte cunoştinţele de literatură, ele se pot lega de proverbele, colindele, strigăturile de la jocuri şi nunţi, anecdotele şi cimiliturile, de moravurile sociale şi sărbătorile naţionale, de portul popular etc., întîlnite şi cunoscute de elevi.

Ştiinţele naturale, mai mult ca ori care alt obiect de învăţămînt, au la bază cunoştinţele adunate de elevi, la vatra părintească, despre plante şi animale, minerale etc. Desigur, atrage atenţia Petru Şpan, experienţa copiilor se diferenţiază după cum ne aflăm la sat sau la oraş, la munte, la cîmpie sau la mare etc. În aceleaşi condiţii, mai ales în lumea satului, se cultivă „o pornire" sănătoasă spre muncă, în interes naţional ; „Numai prin puterea de muncă ce vom fi în stare a desfăşura ne vom putea asigura viitorul ca neam respectat şi apreciat" [12].

Dacă la studiul fizicii şi al chimiei vom şti să căutăm legile fizice şi chimice în natură, aşa cum ea se manifestă într-o localitate determinată şi cum, în parte, elevii o cunosc, atunci nu numai că se va stîrni şi spori interesul, ci se va asigura şi înţelegerea deplină a acelor legi. Totodată e necesar ca elevii să-şi dea sema de legile fizice pe care se întemeiază folosirea uneltelor, în economia casnică, şi să înţeleagă procesele chimice ce guvernează dezvoltarea cerealelor, a pomiculturii, viticulturii etc., începînd cu încolţirea pînă la producerea şi coacerea fructelor. În felul acesta, copilul „va înţelege viaţa naturii şi va putea să se folosească de bunătăţile ei"[13]. În mod asemănător se pune problema şi în cazul geografiei şi matematicii.

Din moment ce vatra părintească reprezintă începutul în studierea obiectelor de învăţămînt, oferind numeroase „momente educative", se impune inexorabil „observarea naturii", în mod sistematic, după un plan minuţios întocmit care să stabilească precis ce se va urmări în fiecare an şcolar, din clasa întîi pînă la absolvire, şi folosirea observaţiilor adunate, la lecţii. Lucrînd astfel, se obţine un întreit folos : cunoaşterea, înţelegerea şi iubirea naturii de către elevi.

Cultura morală şi conştiinţa naţională, ca şi cultura intelectuală izvorăsc tot din experienţa cîştigată la vatra părintească, mai întîi în familie, apoi în grupul de joc şi în comunitatea socială a vecinătăţii, a satului. În privinţa moralităţii, chiar mai mult decît în cazul învăţămîntului, şcoala clădeşte pe temelia pusă în familie. Altfel, ea nu are sorţi de izbîndă. Petru Şpan vorbeşte cu entuziasm şi cu convingere, în spirit pestalozzian, despre funcţia educativă a familiei, considerînd educaţia dată aici ca un ideal de educaţie, în care mama apare ca educatoarea naturală a copiilor ei, cu o putere covîrşitoare în dezvoltarea lor spirituală şi fizică.

[11] Ibidem, p. 102.
[12] P. Şpan, *Rolul vetrei părinteşti în cunoaşterea şi iubirea naturii*, „Vatra şcolară" nr. 8, p. 229.
[13] Ibidem.

III. Acțiunea educativă permanentă și multilaterală a vetrei părintești pe parcursul întregii vieți a omului (cu sensuri schimbate, o dată cu trecerea de la o vîrstă la alta) a devenit de mult o achiziție nestrămutată a pedagogiei. Din acest adevăr se desprind consecințe importante pentru organizarea întregului învățămînt.

1. Se definesc precis factorii educației și corelația lor veșnic vie: familia, mediul înconjurător și școala. În perioada premergătoare școlii, familia nu poate fi înlocuită de nimeni și prin nimic. „Orice educație care nu-și are temelia în famiiie, este ca și o casă zidită pe nisip"[14].

Asemenea educație „nu are rădăcini adînci și puternice în spiritul nostru"[15]. De aceea, numai dacă se începe de acolo creșterea cea bună, numai dacă ne sprijinim pe bogăția sufletească dobîndită în anii copilăriei, se poate spera că vor odrăsli „mlădițe sănătoase" „Albia vieții noastre sufletești aici (în familie) se întemeiază și de aici își ia obârșia"[16]. În perioada școlarizării, funcția educativă a vetrei părintești — îndeosebi a familiei — nu încetează; dimpotrivă are caracter de permanență; eficiența ei sporește neîncetat. Familia continuă să rămînă sediul și izvorul faptelor (bune sau rele) din care se alimentează zi de zi viața morală a copilului. De aceea, problema fundamentală a școlii, în activitatea ei comună cu familia, este purificarea morală a familiei. Preocuparea școlii pentru „cultura inimii" poate fi susținută sau anihilată și prin acțiunea mediului social (viața internă a comunei), în care se petrece viața copilului. De aici, școala are în același timp funcția de a curăți viața comunității de moravurile rele și de a le întări pe cele bune. Prin urmare, numai clădind cu grijă pe temelia pusă în familie și acționînd cu pricepere și concomitent asupra copilului, asupra familiei și asupra vieții interne a comunității, școala poate produce generații noi cu caracter moral ferm, cu o cultură generală unitară și temeinică.

2. Se impune ca planul de învățămînt să fie astfel alcătuit, încît „pe toate gradele instrucției să se poată așeza la locul potrivit cîte o punte de trecere de la viața școlară la viața de toate zilele"[17]. Cu alte cuvinte, planul de învățămînt trebuie „ să se înconvoaie și (să se) modeleze" după trebuințele variate ale vieții sociale, deosebite după cum ne aflăm într-un ținut agricol sau industrial. Și aici, obiectele de învățămînt se vor lega diferit de viață, în funcție de felurite ramuri ale agriculturii sau industriei. În fiecare caz în parte, însă atrage atenția Petru Șpan, elevii își însușesc, în esență, aceeași cultură generală, adică sînt orientați în cunoașterea vieții omenești și în cunoașterea naturii și a legilor ei. Și, fiindcă nu e posibil să se știe totul, școala are menirea să asigure cunoașterea și înțelegerea problemelor culturale actuale pentru ca astfel tinerimea, „pătrunsă de însemnătatea lor, să-și închine toată munca întru ducerea la izbîndă a lucrării culturale pornită de înaintașii ei. Numai dacă învățămîntul va ști că coboare din înălțimea sa știința abstractă și de multe ori seacă a manualelor de școală la viața practică și să o încălzească de aceasta, va putea fi socotit drept învățămînt educativ și adevărat cultivator"[18]. În lumina acestor considerații, Petru Șpan preconizează întocmirea unor planuri de învățămînt elastice, numai „în liniamente generale", care, lăsînd învățătorului libertate de acțiune, să permită elaborarea unor „planuri speciale teritoriale", planuri cu „timbru local"[19]. Se detașează limpede de aici ideea localismului educativ, idee deosebit de fecundă, dacă înlăturăm tendințele conservatoare ale

[14] P. Șpan, *Vatra părintească în educațiune*, în „Vatra școlară" nr. 1, 1907, p. 5.
[15] P. Șpan, *Vatra părintească în învățămîntul educativ*, „Vatra școlară" nr. 4, p. 97.
[16] P. Șpan, *Rolul vetrei părintești în cunoașterea și iubirea naturii*. „Vatra școlară" nr. 8, p. 225.
[17] P. Șpan, *Vatra părintească în învățămîntul educativ*, „Vatra școlară" nr. 4, p. 98.
[18] Ibidem, p. 100.
[19] P. Șpan, *Alcătuirea planurilor de învățămînt*, „Vatra școlară", nr. 5, 1910, p. 152—155; vezi și *Adversarii unei literaturi a tinerimii*, nr. 4, p. 123—125.

propagatorilor ei moderni, iar Petru Şpan devine protagonist al localismului educativ, la noi.

3. În toată întinderea lui, învăţământul devine productiv numai dacă se sprijină pe activitatea independentă a elevului, pe dobîndirea cunoştinţelor prin efort intelectual propriu. Din acest principiu se desprind două cerinţe de ordin practic : cunoaşterea posibilităţilor cultivatoare ale vetrei părinteşti şi cunoaşterea (pe baza unui studiu sistematic) şi respectarea individualităţii elevilor. Petru Şpan spune lămurit : a cunoaşte dezvoltarea naturală a spiritului omenesc, a cunoaşte conţinutul vieţii sufleteşti a şcolarilor şi a şti clădi pe el activitatea didactică este cea mai esenţială cerinţă pentru cei ce se consacră carierei de învăţător, este cea dintîi condiţie şi cea mai bună dovadă de pricepere a artei dăscăleşti [20]. Iar a respecta individualitatea elevilor în instrucţie înseamnă a întemeia cultura lor pe cunoştinţele, înclinaţiile, ideile şi sentimentele aduse de la vatra părintească. În felul acesta, cultura împărtăşită prin învăţămînt se împlîntă adînc în viaţa elevilor [21].

4. Educaţia se îndreaptă în direcţia formării unei conştiinţe naţionale viguroase, caracterizată prin ataşamentul indestructibil faţă de vatra părintească şi faţă de întreg pămîntul strămoşesc, prin înţelegerea rolului progresist al vetrei părinteşti din perspectivă istorică, şi prin năzuinţa conştientă de a apăra, de a dezvolta şi întări vatra părintească, de a asigura prosperitatea ei.

Petru Şpan s-a format la lumina ideilor cultivate de şcoala herbart-zilleriană, ajungînd să fie un herbartian convins. El n-a rămas însă închistat în concepţia originară, ci, pe fondul ei, a căutat mereu şi a altoit elemente noi. Într-adevăr, consideraţiile de mai sus privind valoarea educativă a vetrei părinteşti, înţeleasă unitar ca mediul social şi natural (geografic) şi ca fundament a oricărei educaţii, aşază pe autorul lor în cîmpul de acţiune în două curente ale pedagogiei moderne : curentul şcolii active şi a localismului educativ (aspecte ale „educaţiei noi") şi curentul pedagogiei sociale.

În acest sens, pedagogul român aprecia că activismul, efortul propriu al elevului, reprezintă temelia culturii şi a caracterului, adică temelia formării personalităţii. Personalitatea se formează însă pe măsură ce copilul asimilează (prin efort propriu) valorile sociale care trezesc în el conştiinţa de sine şi-l conduc în lumea morală. O dată cu aceasta, el se integrează în societate, ca factor activ, creator de valori noi. În concepţia lui Petru Şpan, însă, acţiunea pedagogică nu se limitează la formarea generaţiei tinere în şcoală, ci se extinde şi îmbrăţişează educaţia întregului popor, este pusă în slujba progresului economic, cultural şi moral al poporului.[21] Fie că este vorba de cultivarea tineretului sau a generaţiilor mature, pedagogul nostru examinează educaţia în legătură indisolubilă cu problemele specifice ale vieţii sociale ale românilor din Transilvania unui sfîrşit şi a unui început de secol. De aceea, noi vedem în el un protagonist al pedagogiei sociale la români — în înţelesul dat de Paul Natorp, reprezentant strălucit al pedagogiei sociale şi unul dintre întemeietorii ei.

---

[20] P. Şpan, *Vatra părintească în educaţiune*, „Vatra şcolară", nr. 1, 1907, p. 4 ; *Vatra părintească în învăţămîntul educativ* nr. 4, p. 97.

[21] P. Şpan, *Reforma învăţămîntului în faţa pedagogiei*, în „Telegraful român" nr. 49, 1904 ; *Rolul vetrei părinteşti în cunoaşterea şi iubirea naturii*, în „Vatra şcolară" nr. 8, 1907, p. 225.

[22] Vezi suita de articole : P. Şpan, *Educaţia ţăranului nostru şi Educaţia ţăranului român*, în „Ţara noastră", nr. 4, 16, 22, 46, 50, 1908 ; nr. 18, 28, 39, 47, 1909 ; „Moţul şi frea lui", nr. 24, 27, 28, 32 din anul 1907 şi nr. 14, 21, 41, 44 din anul 1908 şi nr. 8 din anul 1909 ; *Scrisori social pedagogice*, în „Foaia poporului" nr. 14, 16, 21, 23, 24, 30, 31, 39, 42, 45 din anul 1908 şi nr. 25, 40 din anul 1909 ; *Cumîntenia ţăranului român* în „Foaia poporului" nr. 32 ; *Trezia ţăranului român*, în „Foaia poporului", nr. 5/1910 ; *Trufia săteanului român*, în nr. 10/1910 ; *Dragostea de carte la ţăranul ardelean*, „Foaia poporului", nr. 1/1911.

DISCUȚII

Integrarea televiziunii în învățămînt

Apărută ca urmare a lipsei acute de cadre didactice și de săli de clasă, sau din dorința de a îmbunătăți metodele „tradiționale" de predare, televiziunea școlară — teleșcoala — cunoaște o dezvoltare continuă într-un număr tot mai mare de țări. Știind că *Institutul de științe pedagogice* studiază introducerea, la început în mod experimental, a unor emisiuni de televiziune școlară, ne-am adresat tovarășilor conf. univ. dr. *GEORGE VĂIDEANU*, directorul institutului, prof. *ROMEO DĂSCĂLESCU*, director adjunct, prof. *MARIN VIȘAN*, șef de secție, dr. *ALEXANDRU GHEORGHIU*, șef de sector, ing. *ADRIAN STECLACI*, cercetător principal la I.M.F., clinia medicală „Grivița Roșie', prof. *GHEORGHE ȘOVU*, directorul Liceului nr. 39, prof. *ILEANA BOCĂNETE* de la Liceul „Petru Groza" și prof. *MARIA IONESCU* de la Liceul nr. 27 din București, cu rugămintea de a ne împărtăși cîteva opinii în legătură cu acest eveniment. Așadar, față în față, organizatori și beneficiari ai unui nou gen de emisiuni T.V. care în alte țări s-au impus în scurtă vreme.

ÎNTREBARE: Cum vedeți relația școală-televiziune, în condițiile în care tehnica pătrunde în mai toate domeniile vieții?

GEORGE VĂIDEANU: Învățămîntul cunoaște și, mai ales, va cunoaște în anii care vin profunde transformări structurale, de conținut și de tehnică didactică. Vor apărea noi teme și noi discipline, vor fi inovate formele și metodele pedagogice, vor deveni absolut necesare alte materiale didactice, deocamdată inexistente sau rare în școli. Or, emisiunile teleșcolii, dublate de emisiuni-consultații destinate profesorilor, vor constitui un mijloc excelent de sprijinire și accelerare a modernizării procesului instructiv-educativ.

Potrivit Tezelor și Directivelor Congresului al X-lea al P.C.R., învățămîntul se va dezvolta în același ritm și în același sens cu toate sectoarele vieții sociale. Or, într-o etapă cînd tehnica modernă pătrunde pretutindeni — în industrie, în comerț, în transporturi, în cercetare — modificînd sensibil configurația profesiunilor, învățămîntul trebuie să se deschidă față de ceea ce această tehnică îi oferă.

ROMEO DĂSCĂLESCU: Problema colaborării dintre școală și televiziune are numeroase implicații, întrucît televiziunea oferă școlii cadrul și mijloacele specifice pentru stimularea înțelegerii elevilor, cu condiția ca tehnica să se subordoneze, în toate compartimentele ei regizorale și de transmisie, cerințelor psiho-didactice ale procesului de învățămînt. Specialiștii în televiziune vor trebui să se pedagogizeze, iar pedagogii — organizatori și responsabili ai procesului de învățămînt — vor trebui la rîndul lor să adere și să se introducă temeinic

în problemele tehnologice ale procesului de televizare. În fapt, întrevăd din această colaborare o nouă specialitate de un profil inedit în nomenclatorul profesiunilor de pînă acum, mărturie a interferențelor dintre diferite domenii de activitate, știință, tehnică, învățămînt.

MARIN VIȘAN: Atît pentru prezent, cît și pentru viitor, problema ajutorului primit de instrucția școlară din partea televiziunii trebuie privită din aceeași perspectivă pedagogică: cît poate ajuta? și cum poate ajuta?. În prezent, cred că se poate aprecia că ajutorul pe care televiziunea îl dă instrucției școlare este destul de modest, unilateral, întîmplător și inoperant în mai toate cazurile. O demonstrație concretă ar fi edificatoare, dar nu și instructivă. Singurele emisiuni cu adresă sigură sînt consultațiile pentru elevii din clasa a VIII-a a școlii generale și din ultimul an de liceu. Din punctul de vedere al concepției pedagogice, emisiunile respective sînt un eșec. Impresia mea este că autorii scenariilor și regizorii, căutînd ineditul, în numele evitării didacticismului, ajung la efecte în sine.

Nu sînt pentru abuzul de didacticism în emisiunile pentru elevi, dar nu trebuie să uităm că nu poate fi eliminată condiția pedagogică a unor asemenea activități.

ÎNTREBARE: În ce fel ar putea contribui televiziunea la îmbunătățirea instrucției școlare, ținînd seama de încercările televiziunii de a veni în ajutorul procesului de învățămînt, încercări la care v-ați și referit în parte?

GHEORGHE ȘOVU: Țin să relev eforturile televizunii în direcția amintită, unde ea a desfășurat o adevărată activitate de pionierat. În momentul de față nu ne aflăm pe un loc gol. Tot ceea ce pregătește și prezintă redacția emisiunilor pentru copii și tineret se adresează, într-un chip sau altul, elevilor, dascălilor lor, precum și părinților.

ILEANA BOCĂNETE: Sînt de părere că programele prezentate săptămînal sub formă de consultații vizează o seamă de probleme de sinteză care să ducă la o sistematizare a cunoștințelor elevilor ce se prezintă la concursul de admitere în liceu sau la examenul de bacalaureat.

MARIN VIȘAN: Televiziunea poate ajuta instrucția de toate gradele numai dacă va ști, fără să renunțe la mijloacele proprii de exprimare, să se subordoneze scopului pedagogic. În primul rînd, televiziunea, ca și filmul, poate ajuta instrucția, avînd posibilitatea adîncirii *intuiției*, în special prin prezentarea unor fenomene rare, cu mijloace tehnice rare, de care nu dispun școlile, ajutînd procesul imaginației, al gîndirii abstracte, să prindă contururi cît mai precise. De așa ceva au nevoie atît preșcolarii cît și studenții, fiecărui grad de instrucție corespunzîndu-i alte categorii de fenomene.

ILEANA BOCĂNETE: Emisiunile teleșcolii își vor atinge țelul dacă vor ști să urmărească nu numai demonstrațiile, ci mai ales aplicațiile diferitelor fenomene, în mod deosebit pe acelea pe care nu le putem urmări în laboratoarele noastre școlare. Televiziunea ne poate ajuta și în formarea spiritului de sinteză la elevi, printr-o schimbare de planuri —

cel concret cu cel logic — transformînd experienţa în noţiune.

MARIA IONESCU: Este tot mai evidentă necesitatea unor lecţii de sinteză însoţite de consultaţiile respective pe care profesorii le vor acorda la anumite intervale de timp elevilor de la cursu ile serale sau fără frecvenţă. E adevărat că elevii de la cursurile fără frecvenţă vor putea urmări emisiunile teleşcolii, dar dificultatea pe care vor trebui s-o depăşească este legată de lipsa profesorului care, la sfîrşitul emisiunii, va interveni cu precizările necesare.

S-ar putea studia eventualitatea transmiterii unor emisiuni pe circuit închis în cîteva licee din Bucureşti — la început experimental — sîmbăta după-amiază sau duminica dimineaţa, emisiuni organizate în funcţie de programele şcolare şi care să fie apoi valorificate de cîţiva dintre cei mai competenţi profesori, prezenţi prin rotaţie la liceele respective.

Dacă învăţămîntul fără frecvenţă permite fiecărui elev să adapteze ritmul său de lucru posibilităţilor intelectuale, intervenţia emisiunilor televizate îi va da sentimentul raporturilor directe cu profesorii.

ÎNTREBARE: Ce s-a făcut la noi în ţară şi ce acţiuni se preconizează în sensul celor discutate ?

ADRIAN STECLACI: Şi învăţămîntul superior poate fi beneficiarul unor lecţii televizate transmise fie cu ajutorul unor instalaţii în circuit închis — cu care ar trebui să fie dotate diferite unităţi de învăţămînt superior — fie folosind reţeaua naţională, prin emisiuni alcătuite în acest scop.

Pînă în prezent, televiziunea a fost folosită în ţara noastră, în scopuri didactice, în cîteva institute de învăţămînt superior. Aceste institute, dotate cu instalaţii în circuit închis, au oferit şi oferă studenţilor transmisii în imagini din laboratoare sau, în cazul clinicilor, din săli de operaţii. Astfel, la clinica medicală a Spitalului „Grivita Rosie", condusă de prof. dr. T. Spîrchez, au avut loc transmisii de imagini încă din anii 1960—1962. Cu ocazia unor şedinţe de comunicări, s-au transmis în amfiteatrul spitalului imagini de radioteleviziune (examen radiologic) şi imagini de endoteleviziune (examene laparoscopice şi rectoscopice). Demonstraţii de televiziune în culori au fost făcute în 1965 de către firma „Philips" în cadrul Congresului A.I.C.S. (Asociaţia Internaţională de Cinematografie Ştiinţifică) desfăşurat la Bucureşti, cum şi de către Casa de medicamente C.I.B.A. Cu această ocazie a fost transmisă o operaţie efectuată la Clinica chirurgicală „Panduri", sub conducerea acad. prof. T. Burghele.

AL. GHEORGHIU: Televiziunea nu numai că aduce o contribuţie serioasă ca mijloc de predare, dar, folosind reţeaua de televiziune pentru difuzarea de ore model, ea devine un îndreptar, lecţiile înregistrate (telerecording, videomagnetic) putînd fi reutilizate.

Dintre multiplele aspecte tehnice, mă opresc asupra celor două modalităţi de transmitere a lecţiilor: circuit închis sau canalul naţional. Ultimele ridică probleme deosebite în legătură cu sincronizarea orarului diferitelor şcoli care vor trebui să păstreze de-a lungul unui an şcolar un anumit ritm de parcurgere

a materiei, indiferent de gradul de omogenitate al claselor respective.

G. VĂIDEANU: Referindu-ne la eventualele dificultăți trebuie să ținem seama de faptul că integrarea eficientă a emisiunilor TV în procesul de învățămînt presupune sincronizarea eforturilor financiare, organizatorice etc. De aceea, cred că este necesară *o comisie interdepartamentală* care să numească redactori, pedagogi și organizatori ai învățămîntului și care să se documenteze și să elaboreze un program realist pentru deschiderea teleșcolii.

Sînt și vor fi greu de soluționat nu numai, sau nu în primul rînd, problemele financiar-organizatorice, ci și acelea de ordin pedagogic. În ce situație se vor afla emisiunile teleșcoală, prin concepția și nivelul lor științific și didactic, față de varietatea concepțiilor și a stilurilor practicate în școli? Cum vor fi pregătiți profesorii pentru recepționarea emisiunilor, pentru integrarea lor în sistemele de lecții deja elaborate, pentru a realiza materialul necesar valorificării emisiunilor și pentru a verifica rezultatele obținute? Cum vor aplica și realiza principiul conexiunii inverse realizatorii și producătorii emisiunilor, pe de-o parte, și beneficiarii acestora, profesorii și elevii, pe de alta?

ROMEO DĂSCĂLESCU: Este necesară o altă înțelegere a realităților didactice în funcție de noi elemente conjuncturale, televiziunea școlară impunînd reconsiderări de forme și structuri didactice. Lecția din clasă sau din laborator alunecă prin televizare spre un caracter dominant demonstrativ, intuitiv. Comprimate pe un spațiu precis dimensionat, activitățile didactice televizate sînt însă pîndite de pericolul accelerației. Conținutul și structura metodică tradițională nu încap în sistemul emisiunilor decît cu condiția reorganizării lor.

O nouă didactică își cere dreptul la existență, impusă de condițiile obiective ale teleșcolii.

Profesorul nu trebuie transformat în *actor de televiziune*. El trebuie să-și păstreze functional rolul specific, în condițiile modernizate însă în mod radical. După cum elevul nu trebuie transformat în spectator, deși există această tendință și solicitare.

Televiziunea poate deveni mai convingătoare, mai științifică, mai stimulativă pentru procesul de învățare, cu condiția ca emisiunile ei didactice să-și păstreze acest caracter și ca organizatorii lor să găsească formula specifică pentru a nu prejudicia dialogul profesor-elev.

Cum se poate realiza aceasta?

În orice caz, nu pe bază de rețetă, ci pe bază de experiment, de căutări, pe itinerariul cărora eroarea nu trebuie să ne demobilizeze.

GEORGE VĂIDEANU: Cred că ne aflăm aproape de o adevărată premieră pedagogică — inaugurarea televiziunii didactice. Sîntem aproape de acest eveniment în sensul că prin conjugarea eforturilor institutiilor interesate și cu sprijinul cercetărilor întreprinse nu demult, dar cu intensitate, în Institutul de științe pedagogice — unde s-a constituit

un sector de televiziune şcolară — am putea întruni în scurt timp experienţa pedagogică şi mijloacele necesare integrării emisiunilor TV într-un număr redus de şcoli generale şi licee.

Şi în prezent televiziunea oferă elevilor şi studenţilor prin multe din emisiunile sale, elemente de cultură generală de netăgăduită valoare. Ceea ce preconizăm sau pregătim reprezintă altceva : *un învăţământ conceput şi realizat în spirit pedagogic, în acord cu orarul şcolilor beneficiare, pe baza unei colaborări minuţios pregătite şi a unei comunicări orientative între realizatorii emisiunilor şi profesorii chemaţi să le integreze organic în lecţiile lor şi să le valorifice multilateral şi competent.*

Aşadar, de la poziţia de producător de elemente auxiliare educaţiei tineretului, care suplimentează informaţia dată de şcoală sau universitate, televiziunea va trece la situaţia de for didactic, învăţământul televizat intrînd într-o anumită relaţie cu învăţământul direct (realizat în modalitate clasică de profesor).

Nu va fi vorba, deci, de o uzurpare a învăţământului tradiţional, care (afirmaţia este axiomatică) rămîne în continuare elementul esenţial, ci de completarea lui, de sporirea eficacităţii sale. Experienţa multor ţări ne atestă această virtute a teleşcolii.

Discuţie realizată de prof.
VASILE TEODORESCU

PEDAGOGIE COMPARATĂ

PEDAGOGIA NONDIRECTIVĂ

Conf. univ. dr. BERNARD GRIGORIU

Se cunoaște bine, și socotim că nu mai este cazul să ne mai întoarcem asupra faptului, că în societatea modernă, prin unele caractere ale ei, fenomenul educațional, școala în general, ca instituția cea mai specifică în această direcție, ocupă o poziție și joacă un rol cu o pondere nemaiîntîlnită pînă la această civilizație.

Cum era și firesc, această împrejurare a provocat o impulsionare puternică a căutărilor pedagogice. Fenomenul educațional este din ce în ce mai investigat cu toată instrumentația științei moderne, lăsînd din ce în ce mai puțin loc notelor lirice, retorice, mesianice, note care însoțeau de multe ori elaborarea pedagogică din trecut, fără ca ele să dispară cu totul din unele căutări pedagogice actuale.

Această efervescență a gîndirii pedagogice actuale se explică, printre altele, și prin deschiderea largă pe care o arată pedagogia față de transferul, poate uneori abuziv, al unor concluzii din alte științe cu care ea are afinități, transfer în general legitim și fertil, avînd în vedere caracterul pluridimensional al cercetării pedagogice.

Și astfel, în repertoriul de ultimă oră al producției pedagogice occidentale cere drept de cetate curentul pedagogiei nondirective, care la diferiți autori, strînși în jurul unei idei fundamentale comune, poartă numele și de pedagogia autogestiunii sau pedagogia experiențială sau instituțională. Pedagogia nondirectivă — această denumire fiind cea mai frecvent folosită și cea mai sugestivă pentru intențiile principale ale acestui curent — își stabilește o origine foarte distinsă în persoana lui Socrate, considerat ca primul mare nondirectivist, și în persoana altui genial nondirectivist — Rousseau, cu teoria lui cu privire la educația negativă.

Dar una din sursele moderne de la care se inspiră curentul nondirectivist și care îi oferă de fapt articulația principală este opera psihoterapeutului american Carl Rogers. Experiența psiho-terapeutică a lui Carl Rogers permite, după spusele lui Max Pagès (un discipol și comentator al lucrărilor lui Rogers) „o orientare aplicabilă la diverse probleme de schimbare individuală și socială" [1]. În același timp, fără nici o prejudecată doctrinală, partizanii orientării nondirective fac apel la Marx, Freud și Sartre.

Pedagogia, nondirectivă nu reprezintă un tot omogen. Pe un fond comun de surse și de principii, unele mediații — în mare măsură de ordin național — permit să distingem în cadrul orientării nondirective două școli: una americană și alta franceză. Orientarea americană are un puternic caracter psihologizant, cea-laltă, franceză, se impune printr-o accentuată vigoare contestatoare, elaborările ei evocînd de multe ori tonul manifestelor politice.

Și, în adevăr, dispoziția contestatară care caracterizează starea de spirit a unei părți a opiniei publice din țările capitaliste occidentale, își găsește una din expresiile cele mai virulente în lucrările unora din inițiatorii pedagogiei nondirective

---

[1] Max Pagès, *L'orientation nondirective en psychothérapie et en psychologie sociale*, Durand, Paris, 1965, p. 15.

cum ar fi : G. Lapassade, J. Ardoino, M. Lobrot, André de Peretti etc. În lucrările lor, autorii mai sus-menționați critică sever societatea capitalistă modernă și școala pe care ea a generat-o. Societatea capitalistă modernă ar fi modelată, după ei, în toate încheieturile ei de un fel de demiurg omniprezent și nociv și anume birocrația. Birocrația reprezintă o forță uriașă care se ridică deasupra oamenilor, dirijează și orientează mișcările și relațiile lor, răpindu-le în felul acesta posibilitatea de a decide, de a avea inițiativa, de a-și asuma responsabilitatea actelor lor. Birocrația impersonală nu urmărește dezvoltarea persoanei umane, ci, dimpotrivă, „o lipsește de ceea ce este propriu uman în activitatea ei", argumentează Lapassade [2]. Ea introduce în viața omului uniformitate, ierarhie rigidă, subordonare necondiționată, refuzîndu-se schimbării, noutății, ideii de participare.

Această societate birocratică a produs și un sistem de educație birocratic. În condițiile existenței unui ritm nemaiîntîlnit de mobilitate socială, de explozie demografică și școlară, școala franceză — constată Lapassade și Ardoino — a rămas, cu unele modificări conjuncturale, la structura napoleoniană, ea fiind instituția cea mai ierarhizată după armată.

Mecanismul social s-a complicat mult în societatea modernă și structura mintală afectivă, comportamentală, a individului, cu care școala trebuie să-l înzestreze pentru a se confrunta cu civilizația de azi și de mîine, trebuie să fie gîndită într-un mod cu totul nou. Trăim într-o lume în plină devenire, care impune ca și formația individului să fie privită — spun adepții acestui curent — în perspectivă sartriană, „ca totalitate deschisă sau ca totalizare în curs" ce nu suportă să se pună termen acestui proces. Or, sistemul de educație birocratic, susțin mai departe exponenții pedagogiei non-directive, se inspiră cu exclusivitate de la ideea modelului autoritar și absolut. Această concepție cu privire la formația omului postulează că obiectul ei este pasiv, inert și mereu condiționat din exterior și că, în ultimă instanță, acest proces nu înseamnă decît pierderea progresivă a spontaneității, a atributelor fundamentale care țin de natura umană.

În concepția acestei pedagogii birocratice, formația individului vine de la altul, ea este conducerea adolescentului de la o stare precară la maturitate, la condiția de adult, considerîndu-se că nu există altă natură umană decît cea a adultului. Or, tocmai aici, susține pedagogia nondirectivă, este viciul. În primul rînd, adultul, nici el, nu exprimă o stare de împlinire și, în al doilea rînd, ceea ce este cel mai important, ființa umană nu este condiționată numai din exterior, ci ea este în cea mai mare măsură o experiență mereu remaniată, se determină după norme și proiecte pe care le creează autonom. Ignorînd această realitate fundamentală, pedagogia birocratică, cu spiritul ei dominator, provoacă „...o opoziție radicală între adult (împlinit) și copil (neîmplinit), cunoaștere și necunoaștere, instructor și instruit..." [3].

În școala tradițională, cu spiritul ei autoritar și ierarhic, se creează un sistem de relații între profesor și elev, în care acesta din urmă nu poate să-și impună propriul său punct de vedere cu privire la caracterul acțiunii care se exercită asupra lui. *Numai sculptorul care fasonează un obiect neînsuflețit poate să-și permită toate libertățile în această privință* — remarcă Hameline — pentru că „piatra n-are nici un punct de vedere cu privire la statuia care va deveni" [4]. Și situația aceasta apare cu atît mai stranie cu cît, cum remarcă Ardoino, „educația presupune o relație inevitabilă.... este de o parte și de alta un angajament... Dar față de această relație educativă, pe care Ardoino o consideră fundamentală, se manifestă din partea unui număr mare de profesori „frică și refuz" [5].

Este evident că această opoziție de care vorbesc nondirectiviștii depășește mult cadrul limitat, strict pedagogic. Ea exprimă, uneori, într-o

[2] Georges Lapassade, *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier-Villars, Paris, 1967, p. 11.

[3] Georges Lapassade, *Groupes, organisation et institutions*, Gauthier-Villars, Paris, 1967, p. 185.

[4] Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre*. Les editions ouvrièrs, p. 48.

[5] J. Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, Paris, 1967, p. 68.

manieră anarhică, protestul tinerei generații față de poziția marginală care îi este rezervată în societatea capitalistă, protestul ei față de valorile acestei civilizații, difuzate prin întregul ei mod de viață și mai ales prin instituțiile de învățămînt pe care și le-a creat în spiritul pedagogiei birocratice, ca o nouă formă de dominație asupra omului. În conformitate cu acest spirit, toate reformele care au loc se inspiră de la un model vechi — acela al dominației și ierarhiei — neglijîndu-se total a se avea în vedere ca scopurile sistemului de învățămînt să fie împărtășite și de cei cărora le sînt propuse. Sistemul de învățămînt existent — susțin mai departe teoreticienii mai sus pomeniți — nu poate forma oameni cu o atitudine creatoare, deschisă la schimbările care au loc în societate. Acest sistem de învățămînt trebuie să servească unui context social care, după cum se exprimă Lapassade, „...cere atîta inițiativă pentru a face ceea ce nu pot face robotii... dar în același timp, se așteaptă atîta „supunere" sau „selfcontrol" pentru a nu pune în discuție structurile, instituțiile principale, generale, de funcționare a societății" [6].

În mentalitatea ei birocratică, școala urmărește, după cum se exprimă Lobrot, „obiective de termen scurt" și anume : examenul, care este criteriul și sancțiunea supremă. Toată activitatea ei este atît de concentrată în a satisface acest criteriu care este examenul, încît ea nu reprezintă decît un cadru „în care copilul trebuie să muncească pentru a arăta că a obținut cunoștințe și în care se verifică că a făcut bine această muncă de pregătire" [7].

Școala este obsedată de ideea achiziției unui repertoriu de cunoștințe pe care îl inventariază pedant printr-un examen represiv, neglijînd formația socială, valorificarea resurselor elevului, provocarea unei experiențe fecunde a spiritului. Dar mai mult decît atît. Avînd în vedere baza motivațională foarte restrînsă a procesului de însușire a cunoștințelor, un procent important din acestea este pierdut pe parcurs. De mai multă stabilitate se bucură informațiile dobîndite pe căile culturii ambiante, non-școlare. Ele au avantajul de a răspunde mai adecvat interesului elevilor și aduc prin aceasta și un oarecare reviriment în viața intelectuală a școlii.

Pedagogia autorității, cu planurile și programele ei elaborate aprioric în funcție de norme generale și abstracte, în afara cererii și intereselor celor care studiază, creează o clasă de elevi care nu exprimă o realitate umană autentică, ci mai mult un produs convențional, artificial, căruia îi lipsește tocmai din această cauză munca în comun, colaborarea, comunicația, căutarea răbdătoare, tatonarea" [8].

Desigur că în spiritul pedagogiei birocratice s-au cristalizat și un anumit statut al pedagogului și un anumit tip de relații între acesta și elevi. În această ordine de idei, pedagogia nondirectivă pornește de la semnalarea unei asimetrii generatoare — după părerea ei — de multe rele. În ce constă această asimetrie ? În faptul că profesorul este depozitarul unor cunoștințe pe care cel care învață nu le are și de aici „tendința spontană a celui ce instruiește de a considera că cel ce învață nu știe nimic, că a învăța înseamnă a trece de la ignoranță la știință și că această trecere este în puterea maestrului" [9]. Cu atît mai arbitrară apare această relație în condițiile actuale ale proliferării mijloacelor de comunicație de masă, care fac ca școala să nu mai fie singura sursă de informație, prin apariția unor agenți colaterali de educație de o mare importanță.

De aici, printr-o confuzie evidentă de planuri, se asimilează poziția profesorului cu o putere administrativă, prezentîndu-se în general raportul profesor-elev ca un raport asemănător unuia de opresiune, în cadrul căruia nu există posibilitatea colaborării, a dialogului, ci numai a modelului autoritar care dirijează și condiționează existența celui care învață, anulînd spontaneitatea și autenticitatea acestuia din urmă. Clasicul cuplu profesor-elev reprezintă în concepția nondirectivă o relație pe

[6] Georges Lapassade. *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier-Villars. Paris, 1967, p. 24.

[7] Michel Lobrot, *La pédagogie institutionelle*, Gauthier-Villars, Paris, 1966, p. 36.

[8] *Ibidem*, p. 27.

[9] F. Ricqoeur, *Reforme et revolution dans L'Universite*, „Esprit" nr. 6—7/1968.

bază de constrîngere, o relaţie sub semnul dominaţiei şi al monologului şi tîlcul ei opresiv nu poate fi ascuns de graţiile unei pedagogii paternaliste a surîsului, „a falsului socratism", după expresia sociologului Alain Touraine. Această critică exprimă o anumită realitate şi anume aceea a relaţiilor conflictuale dintre generaţii, un aspect important al contradicţiilor societăţii capitaliste, incapabilă să înţeleagă în contextul civilizaţiei dinamice locul şi rolul tinerei generaţii şi să elaboreze un proiect realist al viitorului, la înfăptuirea căruia, prin firea lucrurilor, tineretul este atît de angajat.

Deşi este evident că au intervenit multe elemente noi în ceea ce priveşte poziţia tinerei generaţii în civilizaţia contemporană, sistemul de învăţămînt francez a rămas — după autorii citaţi — cu nostalgia unor modalităţi de integrare a acesteia din urmă depăşite. Se omite a se avea în vedere anumite note specifice ale experienţei sociale a tineretului, o anumită configuraţie spirituală originală a tinerei generaţii, rezervîndu-i-se mai departe acesteia o poziţie periferică în societate, de obiect pasiv al unei pedagogii autoritare, străină prin însuşi spiritul ei ideii de participare şi de activitate comunitară faţă de care în general psihologia tînărului manifestă o aderenţă specială.

Pedagogia nondirectivă franceză simte nevoia de a se delimita şi în raport cu o serie de variante ale teoriilor educaţiei libere. Cu atît mai mult, cu cît în ardoarea ei unilaterală contestă orice posibilitate de valorificare a oricărei metode pedagogice, oricît de ingenioasă ar fi ea, care nu se inspiră de la principiile pedagogiei nondirective. În această ordine de idei se recunoaşte că unele din aceste teorii au reprezentat tatonări interesante, dar nu s-au putut constitui la nivelul unei concepţii coerente. Cele mai multe dintre aceste teorii — remarcă Lobrot — pendulează ezitant între anarhism şi un autoritarism îndulcit. Astfel, teoria centrelor de interes se inspiră de la o noţiune vagă cu privire la interes. Centrul de interes este inspirat de copii, dar nu este opera lor, ei nu sînt plasaţi în cîmpul lor de decizii, care, în ultimă instanţă, sînt luate de pedagogul dominator. În alte încercări, cum ar fi aceea a planului Dalton, elevul este pus într-o situaţie ceva mai favorabilă de opţiune. Această experienţă este şi ea la rîndul ei criticată pentru individualismul ei excesiv, pentru neglijarea totală a dimensiunii instituţionale a grupului.

Pentru acest din urmă motiv se arată rezerve şi faţă de pedagogia cibernetică. Se recunoaşte în multe privinţe progresul pe care îl reprezintă pătrunderea tehnicii cibernetice în pedagogie, dar se reproşează că această orientare îl pune pe elev în faţa lui singur, că ea are în vedere numai momentul reflexiv al procesului de învăţămînt, neglijînd nota de sociabilitate a inteligenţei umane.

Dar care este programa propriu-zisă a acestei pedagogii atît de severă cu celelalte feluri de a gîndi în acest domeniu ?

Ea vine cu o programă foarte ambiţioasă, în care se susţine — amestecîndu-se abuziv planurile—că autogestiunea politică, pedagogică şi terapeutică va oferi cheia rezolvării problemelor centrale ale societăţii moderne şi ale omului. În orice caz, în viziunea pedagogiei nondirective educaţia nu mai poate fi considerată ca un fenomen condiţionat exclusiv de procesul social în ansamblul lui, ci acesta din urmă va trebui în bună măsură să se modeleze după proiectele pedagogice, fără să apară clar care ar fi forţa socială interesată în promovarea şi realizarea acestor proiecte.

Pedagogia nondirectivă, cu ideea ei centrală a autogestiunii, se inspiră din lucrările cunoscutului terapeut american Carl Rogers. Rogers a lansat pentru prima dată termenul de „nondirectiv" şi a creat o şcoală a lui, cu o serie de ramificaţii, din care unele ies din sfera clinică a terapeuticii.

În lucrarea sa *Psihoterapia şi relaţiile umane*, Rogers, meditînd asupra experienţei lui practice de terapeut, ajunge la concluzia că se pot „aplica învăţămintele ieşite din experienţa noastră de terapeut la domenii ca educaţia, administraţia industrială,

viața familială"[10]. În același timp, Rogers este rezervat față de eventualele transferuri precipitate ale concluziilor terapeutice la alte domenii, avertizînd asupra caracterului ipotetic al acestor operații. Avertismentul lui inițial a fost neglijat chiar de el însuși și de zeloșii lui discipoli.

Teoria nondirectivă în terapeutică a lui Rogers a fost impusă de o anumită concepție cu privire la personalitatea umană, care s-a cristalizat în decursul practicii lui de clinician sub influența vederilor lui Freud. Rogers susține — într-o viziune care amintește și de Rousseau — că viața psihică a omului este pusă în mișcare, cu preponderență, de resorturile sănătoase ale zonei lui inconștiente, care debordează larg cîmpul limitat al conștiinței și al rațiunii. Cum remarcă discipolul lui, Max Pagès, „organismul omenesc este conceput de Rogers ca un ansamblu de finalități susceptibile de autoreglare, pe o relație pozitivă cu sine însuși și cu ceilalți"[11]. În acest ansamblu de finalități, susceptibile de autoreglare, se distinge capacitatea de actualizare a potențialului individului, care urmărește scopuri proprii numai lui, conservarea și îmbogățirea sa. Dar conjugată cu această dimensiune energetică, care este capacitatea de actualizare, mai apare și altă dimensiune a individului — „eul" — care asigură directia, permite individului să se acomodeze lui însusi, să perceapă situațiile în funcție de sistemul personal de valori. Constiința de sine „controlează, evaluează rezultatele acțiunii, asigură eficacitatea capacității actualizante" —remarcă colaboratorul lui Rogers, Marian Kinget. Dar, în același timp, deși individul este capabil să-și evalueze propria sa experiență, să-și remanieze sistemul de valori în funcție de experiența acumulată, comportamentul lui este determinat într-o anumită măsură și de conduita „celuilalt" față de el. Și atunci influența „celuilalt" trebuie să fie orientată în aceeași direcție cu experiența autentică a subiectului, să nu i-o perturbe, să nu-i blocheze accesul la propria sa natură, să-i asigure ceea ce nondirectiviștii numesc libertatea experimentală — baza dezvoltării progresive, autentice a individului. De aici, o anumită apropiere față de „client", care nu constă atît într-un anumit fel de a acționa, ci mai ales într-un anumit fel de a fi, pe care Rogers îl numește empatie, demers, care numai el poate provoca actualizarea autentică, dezvoltarea personală.

Rogers și școala lui au respins încercările care s-au făcut în a identifica atitudinea nondirectivă cu neutralitatea, indiferența, cu conduita neangajată. Nondirectivismul, exprimat în cea mai mare măsură în acest demers empatic, impune față de terapeut nu numai un anumit statut obiectiv de pregătire profesională, ci și o serie de calități personale, pe care în general — susține Rogers — trebuie să le întîlnim și la educatori. Această atitudine empatică înseamnă, după cum se exprimă Rogers, „capacitate emoțională... o concepție pozitivă și liberală despre om, grad de maturitate emoțională și de comprehensiune de sine... capacitate de a se scufunda în lumea obiectivă a altuia, de a participa la experiența lui... de a fi în locul altuia, de a vedea lumea cum o vede el și, în ultimă instanță, o sensibilitate alterocentristă"[12].

De la aceste observații care se referă la anumite calități personale ale pedagogului, la o anumită intuiție plină de comprehensiune a contactului uman, Rogers trece — într-un studiu intitulat *Învățămîntul centrat pe student* — la concluzii pur și simplu extremiste, anti-culturale. În acest studiu sînt prezentate unele reflecții pedagogice ale lui Rogers, rodul experienței lui de profesor, interpretate în lumina teoriei lui asupra personalității. Cu ocazia aceasta, Rogers pledează pentru ideea unui învățămînt semnificativ, adică pentru un învățămînt care să dea posibilitatea celui care învață să se înțeleagă mai bine pe sine, să-și îmbogățească propria sa experiență și care, de aceea, nu poate să fie condus decît numai de el. Învățătura ar fi un proces prin exce-

[10] Carl Rogers, *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie nondirective, par Carl Rogers et G. Marian Kinget*, Béatrice Nouwellaerts, Paris, 1966, p. 94.

[11] Max Pagès, *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Durand, Paris, 1965, p. 14.

[12] Carl Rogers, *Psychothérapie et relations humaines, Théorie et pratique de la thérapie nondirective par Carl Rogers et G. Marian Kinget*, Béatrice Nouwellaerts, Paris, 1966, p. 164.

lență individual și prin urmare nu trebuie să fie condus de profesor. Acesta trebuie doar să creeze situații care să permită studentului să se autorealizeze.

Valorile obiective ale culturii spirituale a omenirii nu pot fi asimilate de o manieră semnificativă personalității decît dacă ele sînt dobîndite printr-un demers exclusiv autonom și de aici concluzia că informațiile nu pot fi transmise de cineva dinafară. Nu se poate în mod autentic transmite cuiva cunoștințe neutre în raport cu experiența trăită a celui care le primește. Se substituie în felul acesta, susține Rogers, experienței trăite o experiență străină, determinată și dozată exclusiv de criterii intelectuale, fapt care are ca urmare conflictul intern al celui educat, mișcarea lui pe un drum care nu-i este propriu. Mai mult decît atît. În limitele învățămîntului tradițional, între cel care instruiește și cel care învață se declanșează un conflict mai mult sau mai puțin surd. Este vorba de ciocnirea a două tendințe contradictorii, datorită faptului că a învăța — pentru cel care studiază — înseamnă eliberarea de dependența sa față de cel care-l instruiește, înseamnă dobîndirea unei autonomii față de acesta din urmă. Pentru profesor, a instrui înseamnă — într-un anumit fel — a-l nega pe cel care învață, în tendința lui de a se mișca autonom. De la această falsă opoziție concluzia nihilistă a lui Rogers că profesorul trebuie să demisioneze de la rolul lui tradițional în procesul de învățămînt și să se renunțe la tot ce înseamnă plan, programă de învățămînt.

Este de reținut, desigur, pe un alt plan decît acela pe care-l oferă concepția sa generală, ideea că în traiectul procesului de învățare să fie solicitate nu numai gîndirea, dar și alte resorturi, care țin mai mult de lumea spontană a imaginației și emoțiilor. Această împrejurare nu poate însă să ne împiedice să nu observăm fragilitatea concepției psihopedagogice a lui Rogers. În primul rînd, extinderea abuzivă a unor concluzii terapeutice particulare la diferite sfere ale relațiilor interumane duce la o mistificare a contradicțiilor sociale, care se transformă — în concepția rogeriană — în conflicte afective ce impun pe primul plan, prin intervenția lui eliberatoare, pe psiho-pedagogul de formațiune clinică. Concepția pedagogică a lui Rogers exprimă, în fond, pesimismul amar al unei părți a intelectualității burgheze din țările capitaliste avansate, care nu mai vede nici un fel de posibilitate de compromis între mecanismul nivelator, alienant al acestei societăți și persoana umană. În acest context, omului nu-i rămîne decît o singură salvare și anume în el însuși, în autorealizare, în potențarea lumii sale subiective, a emoțiilor. Ambianța socială și educația, cu caracterul lor stereotipizant și inhibator, pun o surdină puternică manifestărilor acestei lumi debordante de viață și de aici concluzia lui Rogers după care rațiunea educației ar consta în a ajuta, în a sprijini manifestările acestei zone sănătoase a spontaneității omului.

După cum este ușor de observat, în această accepție freudistă de înțelegere a fenomenului educativ Rogers absolutizează experiența spontană, omițînd faptul de cea mai mare importanță că există și o experiență a culturii pe care o provoacă educația și care dă omului tocmai posibilitatea să-și realizeze adevărata sa natură umană.

Este adevărat că pedagogia exclusiv normativă își reprezintă relațiile dintre educat și educator într-un fel unilateral. Rogers și discipolul lui, francezul André de Peretti, în lucrarea sa *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*, pun pe primul plan relațiile dintre educator și educat, care trebuie să fie concepute ca relații de la persoană la persoană, într-o continuă comunicare afectivă. Dar sprijinul pe care trebuie să-l dea educația procesului contradictoriu, plin de tensiune, al devenirii persoanei se poate reduce la acest moment? Desigur că nu.

Direcția exclusiv psihologistă a pedagogiei lui Rogers este criticată de pedagogia nondirectivă franceză. Ea se adună în jurul ideii promovării unei pedagogii care să încorporeze în sine și dimensiunea grupului, care să se inspire și de la datele psiho-sociologice ale grupului.

Pornind de la o serie de date psiho-sociologice, care scot în evidență potențialul educativ însemnat de care dispune grupul pe plan intelectual, afectiv și comportamental, pedagogii

nondirectiviști francezi reiau, într-o ve siune specifică, ideea unei pedagogii a auto-gestiunii grupului.

Clasa de elevi, la diferite nivele, reprezintă o instituție cu o anumită structură, cu tendințe și interese specifice, în interiorul căreia individul găsește terenul cel mai favorabil pentru dezvoltare. Dar lucrul acesta este posibil numai în condițiile în care elevii preiau asupra lor responsabilitatea, controlul, dreptul de a decide pe toate planurile de existență ale grupului care constituie clasa. Dar, în condițiile școlii tradiționale, cu amprenta ei birocratică atît de puternică, se inoculează grupului norme, interese străine structurii sale instituționale, care-l fac incapabil de o mișcare autonomă, rămînînd dependent numai la stimulii care-i vin dinafară. Existența grupului auto-girat — se susține mai departe — nu înseamnă demisia profesorului, ci schimbarea relației tradiționale dintre el și elev, schimbarea relațiilor, în sensul că pedagogul renunță la semnele puterii întrupate în dominația reală sau virtuală, care dă direcție și decide. În acest sens, una dintre cele mai mari virtuți ale pedagogului în cadrul grupului autogirat — după Lobrot — este aceea că știe să tacă. Pedagogul se abține de a da informații, de a imprima direcții și el intervine, își oferă serviciile, la cerere. Aceste servicii se realizează mai ales pe două planuri : ca expert într-un anumit domeniu al cunoașterii și ca diagnostician. Adică, el poate — la cererea grupului — să pună la dispoziția acestuia unele cunoștințe pe care le posedă și tot așa, la cerere, să ofere o imagine a stadiului în care se află grupul, pentru ca el să-și elucideze, mai bine, pentru sine, tendințele conflictele care agită viața lui. În felul acesta, pedagogul se va integra progresiv în comunitatea școlară a grupului și nu se va menține într-o poziție de splendidă izolare și de dominație.

După cum se vede pînă acum, nondirectiviștii introduc masiv noțiunea de „cerere", fără nici un fel de încercare de a lămuri care este sensul ei. În orice caz, nimeni dintre ei, cu dispoziția lor evlavioasă față de spontaneitate, nu-și pune întrebarea dacă cumva „cererea" nu poate fi provocată de stereotipe rudimentare și de prejudecăți ale unei mentalități pe care ei înșiși atît de vehement o contestă.

Experimentul pedagogic pe care-l prezintă Lobrot, în lucrarea mai suspomenită, nu convinge. El ne oferă imaginea unui proces de învățămînt care duce la o cheltuială mare de energie și de timp, fără o finalitate precisă, și care închide elevii în circuitul limitat al propriei lor experiențe. Efectuat în spirit nondirectivist, nu aduce nimic nou, cu toate promisiunile generoase anunțate, pentru că pornește de la o ipoteză greșită.

Pedagogia nondirectivă opune, cum s-a mai întîmplat și altădată în istoria gîndirii pedagogice, experiența individuală experienței omenirii, fixate în știință, în cultură. În pedagogia nondirectivă se neglijează total un fapt esențial și anume că în procesul de învățămînt se confruntă două experiențe : cea a elevului (vie spontană, dar limitată și lipsită de sistem) și cea a cunoașterii științifice, care apare ca un sistem coerent de cunoștințe, în care prezidează un anumit tip de demonstrație și de verificabilitate. Învățarea autentică, cu un mare potențial formativ, presupune restructurarea și îmbogățirea continuă a experienței elevului în procesul însușirii culturii, intensificîndu-se în felul acesta considerabil capacitatea omului de a lua decizii — capacitate mult pedagogia nondirectivă, dar la mult pedagogia nondirectivă, dar la care se poate ajunge cu totul pe alte căi decît cele pe care le oferă aceasta din urmă.

Procesul de învățămînt apare, în această lumină dialectică, ca un proces de codificare în noi forme, cu ajutorul profesorului, a experienței directe a elevilor, de trecere la un tip complex de organizare a experienței nemijlocite, la experiența ordinei raționale pe care o oferă sistemul științei.

O pedagogie care se vrea modernă nu poate să treacă peste faptul de o importanță considerabilă, pe care-l remarcă și cunoscutul fi'ozof german G. Klauss, că „omenirii", la gradul nostru de dezvoltare, nu-i este dat în general nimic nemijlocit"[13]. Conceptualizarea progresivă și intensă a cunoștințelor impune pe primul plan, mai mult decît oricînd, însușirea ex-

[13] G. Klauss, *Filozofia și cibernetica*, p. 205.

perienței sociale în procesul integrării omului în societatea modernă. Omul zilelor noastre întîlnește probleme de informație pe care niciodată omenirea nu le-a întîlnit. Mobilitatea psihică și profesională, convertirea lui la dinamismul epocii nu se pot asigura în afară de însușirea limbajului și metodei științei. Școala modernă înseamnă deci introducerea omului în lumea culturii, pe calea însușirii experienței fixate în sistemele de simboluri ale științei, artei și altor valori, o școală sprijinită de o didactică ca o disciplină riguroasă a conducerii procesului de învățare, a educării gîndirii creatoare și a unei concepții științifice despre viață.

Cum am văzut pînă acum, pedagogia nondirectivă creează false opoziții, printre altele și aceea cum ar fi opoziția între cultura gata constituită și dezvoltarea atributelor care țin de spiritul de cercetare. Dar ce este spiritul de cercetare, dacă nu, în bună măsură, chestionarea, luarea în considerație a problemelor care se pun culturii constituite? La fel de falsă este și opoziția între cel care instruiește și cel care este instruit, considerîndu-se activitatea celui dintîi ca una care ar ține pe cel de-al doilea într-o situație de dependență, frînîndu-l pe calea dezvoltării lui autonome. Cu înclinația ei „stîngistă" de a respinge orice idee de autoritate, pedagogia nondirectivă refuză să vadă că această idee ține de însăși natura fenomenului pedagogic. Se știe că definitoriu pentru educație este prezența unui anumit scop. Or, finalitate înseamnă implicit și existența unei direcții, a unei instanțe care dirijează în numele unui anumit sistem de valori. De aceea, ideea de autoritate impusă în mod obiectiv de prezența scopului poate avea un caracter de tutelă, dominator, dar în condițiile unei educații și ale unei pedagogii umaniste ea are un caracter eliberator. În acest din urmă context, pedagogul apare ca purtătorul culturii, ca cel care cunoaște drumul pe care elevii trebuie să-l parcurgă ca să ajungă la ea, pentru a se ridica în felul acesta la un grad de autonomie din ce în ce mai înalt. Rezultatul procesului de învățămînt nu este acela de a se menține între cele două personaje inegalitatea pe planul informației, ci, dimpotrivă, de a se ajunge la o relativă egalizare pe acest plan, un proces care urmărește, în ultimă instanță, desființarea inegalității inițiale. Astfel, structura fenomenului pedagogic se dezvăluie în fața noastră ca o organică întrepătrundere a planului obiectiv și subiectiv. Acest fapt se explică tocmai prin aceea că substanța, conținutul fenomenului pedagogic este cultura omenească și elementele lui sînt expresia diferitelor manifestări ale acestei culturi.

Primul simpozion de sociologie cu problemele metodologice ale cercetării

Conf. univ. dr. ANA TUCICOV-BOGDAN,
cercetător RODICA GÎRLEANU

Eveniment științific de prestigiu, consacrat problemelor de metodologie specială ca și instrumentelor și tehnicii cercetării sociologice, *simpozionul* din 24—26 iunie (1969) a prilejuit — sub raport organizațional și de concepție — manifestarea celor mai importante forțe de investigație existente în domeniul vieții noastre sociale contemporane.

Organizat de Laboratorul sociologic al învățămîntului din cadrul Universității din București și de Institutul de expertiză și recuperare a capacității de muncă, programul lucrărilor a cuprins peste o sută douăzeci de comunicări, în care și-au adus aportul numeroși cercetători tineri, alături de valoroși sociologi cu experiență, consacrați, cadre din învățămîntul universitar, conducători ai unor centre și institute de cercetare, ai instituțiilor centrale de stat, economiști, filozofi, medici, agronomi, istorici, demografi, psihologi, statisticieni ș.a.

Au participat la dezbateri lucrători ai celor mai reprezentative institute și centre de cercetare sociologică din țară — secția de cercetări sociale a Institutului de gereatrie, Institutul de filozofie al Academiei Republicii Socialiste România, Institutul de proiectare a construcțiilor tip, Catedra de medicină socială și de științe sociale a I.M.F., Serviciul de asistență socială al municipiului București, Institutul de igienă, Secția de antropologie socială și culturală din Centrul de cercetări antropologice al Academiei, Institutul de cercetări pentru economie agrară, Institutul de cercetări medico-legal, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Centrul de cercetări sociologice al Academiei, Institutul de științe pedagogice și colectivele filialelor din orașele țării.

Închinat celei de-a XXV-a aniversări a Eliberării patriei și întîmpinării celui de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român, simpozionul s-a făcut ecoul unor valoroase idei și tehnici de cercetare științifică a fenomenelor sociale, cadrul elucidării unor principii metodologice diriguitoare, al prospectării unor cercetări de amploare, rezolutive, în domeniul vieții socialiste.

Aspectele metodologice — ca și cele de tehnica cercetării — au fost relevate prin abordarea multidisciplinară a celor mai variate teme. S-au tratat de cercetători, din diferite unghiuri, problemele documentării științifice în sociologie, ale organizării cercetărilor sociologice complexe, problema schimbului de informații și de experiență în cercetare, a difuzării rezultatelor obținute și pătrunderii lor în practica vieții social-economice din patria noastră.

Continuînd tradițiile cercetării sociologice, dar pe un plan superior, cum a arătat în *Cuvîntul de deschidere* prof. univ. Miron Constantinescu, simpozionul a concentrat gîndirea investigatoare în primul rînd asupra metodologiei cercetării în domeniul celor mai importante fapte sociale. Cele 11 comunicări prezentate în ședința plenară au accentuat necesitatea prospectării unor investigații

pe termen lung, importanța analizei teoretice și a delimitărilor conceptuale în diagnosticarea sociologică (H. H. Stahl), perspectiva analizei structurale în metodologia științelor sociale (P. Apostol), au relevat modalitatea de prelucrare electronică a informațiilor în cercetările sociologice (Dragoș, Vaida, Lisette Curta, M. Silețchi), procedeele de modelare grafică în determinarea unor fenomene de maturizare biologică și îmbătrînire a populației (A. Ciucă, V. Jucovschi), precum și metode de modelare logico-matematică în diagnoza sociologică (Mircea I. Manolescu) cu teoreme, procedee, tehnici aplicabile în orice diagnostic.

Lucrările pe secții ale simpozionului au grupat: *Probleme de metodologie generală* (secția I), *Procedee experimentale și experiențe de teren* (secția a II-a), *Probleme teoretice de matematizare în cercetare* (secția a III-a).

Astfel, de la aprecierea metodei observației în investigația sociologică (I. Drăgan), la studiul conceptelor de „statut", „rol" (P. Pînzaru), a relației abstract-concret în cercetarea sociologică în echipe (N. Dumitru) și pînă la îmbinarea metodei structuraliste cu metoda istorică (H. Cazacu) au putut fi parcurse variate modalități de abordare a realităților sociale. Cercetarea comparativă a dinamicii comportamentului cultural sub acțiunea televiziunii (I. Iordăchel) a fost ilustrată prin aplicarea metodei panel. Un loc binemeritat au ocupat tipologiile ca instrument de cercetare (M. Demetrescu) și de clasificare a faptelor sociale (I. Iordăchel), cele de clasificare a mediului rural, analiza în sociologie (H. Culea), studiul relației operator-subiect în ancheta sociologică cu pre-testarea fără răspuns (T. Bogdan).

În cadrul secției probleme experimentale, cele 35 de comunicări au precizat exigențele diferitelor metode și procedee practice de teren în investigarea sociologică. Alături de variatele anchete, de convorbiri colective, și-au precizat locul și rolul în cercetare „autobiografia sociologică", o seamă de tehnici ale analizei documentelor, ale analizei de conținut, metoda interogării retrospective pe bază de chestionar dirijat, metodele combinării interviului formal și neformal, a interviului motivațional nondirectiv, modelarea unor experiențe socio-educaționale de teren cu colectivele de copii, metodele orientării profesionale.

Problemei matematizării cercetărilor sociologice i s-a acordat un spațiu justificat. Interes deosebit prezintă „modelul probabilistic" în sociologie (M. Malița, C. Zidăroiu), analiza longitudinală în științele sociale (Vl. Trebici), analizele de sociologia informației (P. Caravia), metodele cantitative folosite în cercetarea eficienței învățămîntului (Șt. Costea), aplicațiile teoriei grupurilor în analiza multivariată (M. Larinescu), metoda „drumului critic" în strategia cercetării sociologice (S. Chelcea), metodele matematice în analiza structurilor sociale și încă multe altele.

Pentru specialiștii din domeniul științelor psiho-pedagogice simpozionul a constituit un mijloc de lărgire a viziunii metodologice asupra educației ca fenomen social. O seamă de lucrări, ca cele destinate tehnicii de măsurare a capacității de transpătrundere a relațiilor interpersonale (C. Mamali), reprezentării relațiilor elevi-profesori în cercetarea sociologică a lecției (T. Popescu), clasificării metodelor și tehnicilor de cercetare utilizate în orientarea școlară și profesională (D. Sălade), studierii bugetului de timp, analizei corespondenței elevilor cu profesorii, precum și problemelor de profilaxie a delincvenței juvenile (O. Bădina, T. Bogdan, P. Datculescu), tehnicii investigației sociale în familiile cu deficienți (F. Mănoiu, N. Șirjiță) ș.a. au adîncit perspectiva unor cercetări interdisciplinare și pe acest tărîm. Cu o vastă tematică sociologică, au reținut atenția un număr mare de comunicări elaborate în domeniul științelor medicale.

Două concluzii majore, deosebit de importante, impun dezbaterile științifice ale simpozionului: anume *ideea sociologiei ca știință sintetică*, amplu cuprinzătoare pentru cele mai variate aspecte ale vieții sociale și, totodată, *cerința unei metodologii specifice, proprii*, elaborate cu mare competență pentru același domeniu de fapte ale cărui limite sînt atît de labile, și ideea întrepătrunderii atît de mari cu multiple alte discipline. O situație paradoxal contradictorie și totuși profund reală, corespunzînd stadiului de dezvoltare modernă a științelor sociale. Procesul cercetării sociologice, ca acțiune socială permanentă, nu poate face abstracție de caracterul sintetic al acestei științe, înglobînd atît aspectele demografice, medicale, economice, culturale, psihologice-educaționale și istorice, cît și pe cele sociale propriu-zise ale variatelor structuri umane din etapa dată. În același timp, el nu poate transpune ca atare instrumentul metodologic al științelor

economice, al pedagogiei, psihologiei, ori al investigațiilor medicale, pe terenul fenomenelor sociologice.

Sinteza și delimitarea, ansamblul și dimensiunea specifică, ne par rezultate dintre cele mai semnificative ale simpozionului dat.

Deosebit de instructivă pentru formația cercetătorilor din domeniul educației s-a dovedit îmbinarea în practica cercetării a diferitelor metode și procedee de investigație. S-au putut urmări astfel utilitatea îmbinării „testului sociometric" cu aplicarea „metodei obiective în aprecierea personalității elevilor" (Adrian Neculau, Emanoil Cotoranu, Alexandru Cozma), operativitatea reprezentării grafice-geometrice completată cu analizele de conținut, necesitatea unor întabelări sinoptice, rolul redării simbolice în prelucrarea rezultatelor, al schemelor unor modele matematice îmbinate cu descrierea logică a procesului studiat etc.

Nu putem încheia succinta relatare asupra simpozionului fără a ne referi la modul de organizare și desfășurare a lucrărilor, care a ușurat simțitor recepția materialelor expuse, a căror lectură — în cea mai mare parte — a putut fi realizată în prealabil de auditorul interesat în temă. Exemplarele de comunicări multiplicate și difuzate constituie o sursă prețioasă de informație și pentru cei care nu au participat la acest simpozion.

A II-a Conferință pe țară a Societății de științe geografice

Prof. ADRIAN SCHIAU

Societatea de științe geografice din Republica Socialistă România, prin complexa sa activitate de informare teoretică și practică a geografilor profesori din învățământul de toate gradele, a cercetătorilor științifici, precum și a tuturor acelor pe care îi preocupă cunoașterea diferitelor ramuri ale științelor geografice a organizat în vara acestui an cea de-a II-a Conferință pe țară, în orașul Câmpulung-Muscel.

Conferința a avut loc, ca și cea din anul trecut (de la Sighișoara), la sfîrșitul activității taberelor-curs, mod util și agreabil de pregătire post-universitară a profesorilor tineri și vîrstnici din școlile de cultură generală din țara noastră.

După un scurt cuvînt introductiv al prof. univ. dr. docent Vintilă Mihăilescu, președintele Societății de științe geografice din țara noastră, dr. docent Nicolae Rădulescu, profesor la Universitatea din Craiova, a prezentat comunicarea *Locul geografiei românești în mișcarea geografică mondială*, o sinteză a realizărilor geografiei românești în anii de după eliberare, realizări cunoscute de geografii din lumea întreagă la congresele Uniunii Internaționale de Geografie, ca și la colocviile geografice din diferite țări și din țara noastră. Vorbitorul a evidențiat realizările geografiei românești, care ne dau siguranța unei ascensiuni pe linia afirmării internaționale. Comunicarea conf. univ. dr. V. Cucu și dr. Al. Roșu, intitulată *Dezvoltarea științelor geografice din țara noastră în anii de după eliberare*, a trecut în revistă realizările științelor geografice din domeniul geomorfologiei, climatologiei, hidrologiei, limnologiei, biogeografiei și geografiei economice, arătînd contribuția fiecăreia la opera de construire și desăvîrșire a socialismului în patria noastră, iar dr. I. Velcea, vicepreședinte al S.S.G., a făcut o prezentare comparativă a hărților economice din anii 1938 și 1968, insistînd asupra schimbării peisajului geografic al patriei noastre.

O seamă de comunicări care au caracterizat jud. Argeș din punct de vedere fizico-geografic, economico-geografic și turistic au fost susținute de profesorii I. Băcanu, I. Ștefănescu (Pitești), V. Pleșa și I. Bulacu, apoi de prof. univ. dr. M. Iancu, de la Universitatea din București și de E. Nedelcu, cercetător științific principal.

Ziua a doua a Conferinței a fost consacrată referatelor metodico-didactice, menite a duce la ridicarea nivelului predării geografiei în școlile de cultură gene-

rală din țara noastră. Lector univ. P. Bărgăoanu și prof. I. Sucitu, vicepreședinte la S.S.G., au expus referatul *Predarea geografiei în școala generală și liceu în lumina documentelor Conferinței naționale a cadrelor didactice și ale Congresului al X-lea al P.C.R.*, arătînd că rolul școlii în etapa următoare este de a pregăti un număr sporit de cadre pentru toate sectoarele vieții social-economice, la un înalt nivel de calificare și conștiință, că dintre sarcinile trasate de Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. cadrelor didactice le revine educarea tineretului nostru în spiritul concepției științifice despre lume, în spiritul idealurilor de viață comunistă, al devotamentului față de partid și al dragostei față de patria socialistă. O preocupare permanentă trebuie să stea în fața cadrelor didactice privind îmbunătățirea conținutului învățămîntului geografic, al programelor și manualelor școlare, iar pe de altă parte, a metodicii folosite în predarea fiecărei discipline geografice în parte. Întrucît noțiunile se formează pe baza reprezentărilor despre obiectele și fenomenele geografice, este necesar ca studiul geografiei să înceapă cu geografia concretă, cea regională, care permite formarea la elevi a acestor reprezentări și a unor noțiuni elementare pe baza observațiilor directe, efectuate în cadrul geografic din mediul ambiant. S-a expus apoi planul de învățămînt pe clase și ore, arătîndu-se lacunele actualei programe a școlilor generale, cum și calitățile noii programe, subliniindu-se totuși că la clasa a IX-a (anul I de liceu) o oră pe săptămînă este insuficientă. S-a propus apoi ca geografia să fie introdusă ca obiect obligatoriu atît la examenul de admitere în liceu, cît și la examenul de bacalaureat.

Prof. emerit C. Mărculescu, inspector la Secția de învățămînt a municipiului București, în referatul *Unele aspecte ale predării geografiei în școlile din orașul București*, a arătat că s-au obținut în multe școli rezultate bune și foarte bune, că unele cadre didactice au realizări frumoase ca: terenuri geografice, cabinete geografice etc., recomandînd în încheiere profesorilor prezenți la conferință ca acolo unde există condiții, să se treacă urgent la realizări de felul celor enumerate mai sus. Cristache Stan, șef de sector la Institutul de cercetări geografice al Academiei Republicii Socialiste România, a expus referatul *Aspecte referitoare la locul geografiei în școala de cultură generală din alte țări*, un referat interesant prin exemplificările date din mai multe țări europene. De asemenea au susținut referate interesante prof. Margareta Ioanițoaia din București *(Din experiența mea asupra predării geografice în Republica Gutneea în anul școlar 1967/1968* și prof. Z. Benedek din Carei *Învățămîntul programat la geografie)*. Dintre propunerile făcute conferinței, menționăm pe cea a conf. dr. V. Cucu în legătură cu începerea muncii de elaborare a Marelui dicționar geografic.

În ziua a treia a Conferinței a avut loc o aplicație documentar-științifică pe traseul Cîmpulung-Matiaș-Rucăr-Podul Dîmboviței-Cheile Brusturetului-Peștera Ursilor-Nămăiești iar în cea de-a patra pe traseul Cîmpulung-Schitul Golești-Domnești-Curtea de Argeș-Hidrocentrala „Gh. Gheorghiu-Dej"-Lacul Vidraru-Curtea de Argeș-Pitești. S-a hotărît ca cea de-a treia conferință pe țară să aibă loc în anul viitor în orașul Oradea.

Sistemul verbo-tonal, o importantă contribuție la teoria și practica reabilitării deficienților de auz

Prof. dr. docent A. CHIRCEV
lector V. MARE
lector D. CIUMĂGEANU

În cadrul înțelegerii de colaborare științifică dintre catedra de psihologie a Universității din Cluj și Institutul de fonetică din Zagreb a avut loc o vizită de studiu în Iugoslavia. *

Printre obiectivele mai importante ale vizitei au figurat: (a) cunoașterea mai aprofundată a cercetărilor și rezultatelor obținute de către Institutul de fo-

* Delegația a fost formată din semnatarii acestor rînduri; ea a fost însoțită de elevul orb-surd V. Adamescu și de educatoarea lui — G. Damian.

netică din Zagreb, referitoare la sistemul verbo-tonal al profesorului P. Guberina, (b) familiarizarea cu aspectele organizatorice și de conținut ale *Centrului de reabilitare a auzului și vorbirii* din Zagreb, unde se aplică sistemul verbo-tonal în procesul demutizării copiilor surzi, precum și în reeducarea auzului adulților asurziți, (c) cunoașterea modalităților concrete de lucru ale unor școli de surzi, unde procesul de învățămînt se desfășoară după sistemul verbo-tonal și (d) investigații preliminare asupra posibilităților de reeducare a auzului la subiectul orb-surd V. Adamescu, în scopul desfășurării unei activități sistematice în această direcție la Cluj.

★

Sistemul verbo-tonal al prof. Guberina de r e a b i l i t a r e (reeducare) a auzului și limbajului constituie o contribuție fără îndoială deosebit de importantă la dezvoltarea teoriei și practicii în domeniul surdopedagogiei. În esență, acest sistem constă în mobilizarea și antrenarea la maximum a funcțiilor cerebrale, pentru a realiza o autentică reeducare a auzului și totodată a limbajului la deficienții auditivi.

În vederea tratamentului psiho-pedagogic al surdității, prof. Guberina a conceput și, cu ajutorul tehnicienilor, a realizat o serie de aparate electronice de amplificare selectivă (pe bază de filtre) a diferitelor frecvențe componente ale sunetelor verbale. Cercetările efectuate au pus în evidență faptul că orice ureche deficitară prezintă un anumit *cîmp optimal* de recepționare a unor frecvențe acustice. Aparatele utilizate — SUVAG I, SUVAG II, SUVAG Lingua etc.** — sînt astfel construite, încît permit *filtrarea* sunetelor verbale, reținînd numai frecvențele optimale specifice urechii deficitare, restul frecvențelor fiind eliminate după necesitate. Antrenamentul audio-verbal se înfăptuiește tocmai pe baza acestor frecvențe optimale, evitîndu-se efectele negative ale disconfortului, care poate să apară pe fondul recruitmentului în condițiile amplificării liniare cu ajutorul aparatelor clasice de antrenament auditiv. În afara resturilor de auz, în procesul reabilitării se acordă importanța cuvenită și sensibilității vibro-tactile în compensarea auzului deficitar. De asemenea, se ține seama de datele cercetărilor care relevă educabilitatea unor sectoare valide, chiar restrînse, din organul lui Corti (de regulă în zona frecvențelor joase). Aceste sectoare sînt capabile să preia treptat, prin exerciții sistematice, funcțiile de recepție a frecvențelor mai înalte care intră în componența sunetelor verbale. În felul acesta, pe baza unui antrenament care durează 4—5 ani (cu variațiuni individuale de la caz la caz), se ajunge la reabilitarea auzului și limbajului în așa măsură, încît copiii surzi pot fi incluși în școlile de masă.

Experiența de pînă acum a colectivului din Zagreb arată că acest țel „îndrăzneț" poate fi atins în proporție semnificativă. În prezent, 25% dintre copiii reeducați frecventează școlile de masă. Proporția celor incluși în aceste școli sporește semnificativ, dacă munca de reabilitare începe la o vîrstă timpurie (preferabil de la 3 ani). Evident, în cazul deficiențelor combinate (surditate plus debilitate mintală) durata reabilitării este mai lungă, iar nivelul atins este mai coborît. Personal ne-am convins că elevii care au parcurs ciclul de reabilitare (cu durată variabilă de la caz la caz) reușesc să facă față în mod satisfăcător cerințelor impuse de procesul de învățămînt din școlile de masă. Totodată, acești elevi frecventează sistematic un antrenament audio-vizual special în cadrul Centrului de reabilitare, pentru a se asigura procesul continuu de perfecționare a auzului și limbajului, lucru de care școala de masă nu se poate ocupa în mod nemijlocit.

Trebuie subliniat și faptul că sistemul verbo-tonal Guberina se bucură de o recunoaștere unanimă în diverse țări, unde este aplicat cu succes în reabilitarea deficienților auditivi. În prezent au fost organizate și funcționează numeroase centre de reabilitare în diverse țări (Bulgaria, Belgia, Brazilia, Canada, S.U.A. etc.). În organizarea acestor centre se procedează de regulă în felul următor: cei interesați își procură aparatura necesară și concomitent are loc instruirea personalului de reabilitatori. Instruirea are loc fie în cadrul Centrului din Zagreb (prin participarea la cursurile anuale de 3 luni), fie prin deplasarea unor echipe de instructori specialiști din Zagreb, care pregătesc personalul în țara respectivă.

Din cele constatate direct la Zagreb și din discuțiile purtate ne-am putut da seama cît de mare este importanța pe care o atribuie profesorul P. Guberina

** Termenul SUVAG înseamnă „sistemul universal verbo-tonal auditiv Guberina".

personal, cît și colaboratorii săi, *instruirii cît mai temeinice a personalului*, care urmează să aplice sistemul verbo-tonal cu ajutorul aparaturii respective. S-a subliniat în repetate rînduri ideea că aparatura singură nu poate să rezolve problema reeducării deficienților de auz, fără aplicarea sistematică și strict individualizată a unor metode și procedee psiho-pedagogice de reabilitare. De aceea, Centrul din Zagreb nici nu aprobă livrarea mijloacelor tehnice, fără să fie asigurată condiția primordială — pregătirea temeinică a specialiștilor reabilitatori.

Toate aceste acțiuni duc la extinderea sistemului verbo-tonal și în alte țări unde acesta se bucură, așa cum s-a mai arătat, de o tot mai mare recunoaștere și popularitate.

Pe lîngă aspectele teoretice și practice menționate, se cuvine să mai subliniem și semnificația etică și socială a muncii de reabilitare după sistemul verbo-tonal.

În primul rînd, sistemul în discuție promovează concepția înaintată a *integrării sociale* cît mai depline a deficienților auditivi. Se acordă o atenție deosebită mediului în care trăiește copilul surd în afara programului școlar. Se știe că prof. Guberina este împotriva sistemului școlar cu internat. În aceste condiții, copiii surzi sînt izolați în mod artificial de mediul obișnuit al vorbitorilor. Acest fapt se răsfrînge negativ asupra dezvoltării psihice generale, asupra dezvoltării limbajului, precum și asupra încadrării ulterioare a acestor copii în viață și în activitatea productivă a societății. De aceea, toți copiii școlarizați de Centrul din Zagreb sînt plasați în gazdă la diferite familii (în schimbul unei retribuții din partea statului, a Asociației surzilor și a părinților). Aceste familii își asumă anumite obligații pe linia sarcinilor instructiv-educative ale școlii.

În felul acesta, copilul aflat în proces de reabilitare este pus, din capul locului, într-un mediu normal de vorbire. Desigur, efectele pozitive se răsfrîng nu numai în sfera comunicării verbale interumane. Copilul învață să se comporte ca și semenii săi vorbitori, se înlătură și se previn modalitățile de comportare și de comunicare (prin gesturi), proprii copiilor instruiți după sistemul clasic. În același timp, în condițiile arătate, se educă și o atitudine adecvată a auzitorilor față de copiii surzi, în sensul considerării acestora drept ființe capabile să se integreze în viață și să facă față cu succes cerințelor sociale obișnuite.

★

Deși funcționează ca o unitate independentă (din punct de vedere bugetar și administrativ), *Centrul de reabilitare a auzului și limbajului* se află sub conducerea unică a prof. P. Guberina, care este în același timp și directorul Institutului de fonetică. Centrul preia și aplică rezultatele cercetărilor teoretice obținute de institut.

Personalul didactic al Centrului, indiferent de vîrsta pacienților cu care lucrează (preșcolari, școlari, adulți), are o pregătire universitară. O parte a colectivului didactic o constituie absolvenții Facultății de filologie (secția de fonetică), avînd și o pregătire pedagogică și psihologică specială. Alte cadre didactice au absolvit Facultatea de defectologie, pregătirea lor fiind completată cu cursuri speciale în domeniul sistemului verbo-tonal. Aceeași calificare specială au primit și absolvenții școlilor superioare de muzică, de arte plastice și coregrafie care lucrează în cadrul Centrului. Chiar și medicii ORL-iști au o instruire specială, axată pe sistemul verbo-tonal.

În felul acesta, personalul Centrului, prin pregătirea sa multilaterală, poate urmări și realiza întregul proces de reabilitare, în toate verigile și etapele sale. Deosebit de important este faptul că întreaga muncă, lecție de lecție, ședință cu ședință (de reabilitare frontală și individuală) se consemnează amănunțit în dosarele personale ale pacienților (capacitatea de recepție, particularitățile pronunției, stadiul actual al înțelegerii, nivelul cunoștințelor etc.). Folosirea sistematică și intensivă a aparaturii asigură înregistrarea obiectivă și detaliată a performanțelor obținute de subiecți (audiograme tonale, verbo-tonale, cîmpul optimal al audiției etc.). Toate aceste date culese pe parcursul anilor constituie un material imens, care este folosit de Institutul de fonetică în investigațiile sale științifice.

Din punctul de vedere al structurii sale, Centrul se compune din următoarele 4 secții : (a) Secția de diagnostic și triere, (b) Secția de reabilitare a auzului și vorbirii, (c) Secția de educație și (d) Secția de corectare a tulburărilor de vorbire. Considerăm că prezintă interes o succintă relatare despre activitatea lor.

In *Secția de diagnostic și triere* se efectuează un complex de examinări: anamneza, audiometria tonală, verbală și verbo-tonală, examenul medical de specialitate și examenul psihologic. În această secție se stabilește dacă pacientul examinat este reeducabil, dar mai ales posibilitățile și direcțiile în care urmează să fie desfășurat procesul de reabilitare. Secția este dotată cu toată aparatura modernă necesară, fiind încadrată cu un personal de specialitate format dintr-un medic ORL-ist, audiologi, reabilitatori și un psiholog. În arhiva impunătoare a secției se păstrează toate examinările efectuate, materialul prezentînd un deosebit interes științific.

În cadrul *Secției de reabilitare a auzului și vorbirii* se duce o muncă practică vizînd pacienți de vîrste diferite (de la copii și pînă la adulți). Este vorba de subiecți care și-au pierdut auzul, dar și-au păstrat vorbirea. Antrenamentul se face folosindu-se aparatele SUVAG (I și II). Munca cu pacienții se desfășoară individual în ședințe de 40—45 minute. Tot în această secție se face și adaptarea diferitelor proteze auditive la gradul și specificul defectului existent. Secția dispune de un extrem de bogat sortiment de proteze auditive. La sfîrșitul muncii de reeducare, fiecare pacient primește cîte o rețetă în vederea procurării unei proteze strict individualizate. Proteza recomandată constituie pentru pacient doar o anexă, adaptată nivelului atins în reabilitarea auzului și vorbirii acestuia.

Centrul se ridică în mod hotărît împotriva practicii de a prescrie proteze fără o muncă prealabilă de reeducare. De altfel, sub directa îndrumare a prof. Guberina, în cadrul Centrului se lucrează intensiv la perfecționarea protezelor auditive. Ele sînt construite după principiul filtrării sunetelor în raport cu frecvențele optimale, și nu după principiul intensității sonore, ca în cazul protezelor curente.

Cît privește *Secția de educație*, aici are loc reabilitarea copiilor surzi de vîrstă preșcolară și școlară. Secția este încadrată cu următorul personal: a) 20 de profesori, b) 20 de reabilitatori, c) un psiholog, d) un profesor de ritmică și e) un profesor de muzică. Munca *frontală* de clasă, îndeplinită de către profesori, se duce concomitent cu *munca individuală* realizată de reabilitatori. Efectivul școlii numără 137 elevi, care sînt repartizați în 17 clase.

Trebuie să observăm că în concepția prof. Guberina accentul trebuie să cadă pe munca pedagogică de reabilitare propriu-zisă, folosindu-se intens și aparatura. S-a exprimat însă părerea că în ansamblul procesului de reabilitare, muncii didactice îi revin 75% din rezultatele obținute și numai 25% aparaturii. Totul depinde de pedagogi, întrucît cu aceeași aparatură rezultatele pot fi diferite. De aici decurge importanța deosebită ce se acordă formării cadrelor de reabilitatori. Într-adevăr, am avut prilejul să constatăm competența și entuziasmul cu care lucrează membrii colectivului de la Centrul din Zagreb.

Procesul de reabilitare este eșalonat în trei etape. S-ar putea spune că aceste etape exprimă trei nivele diferite de dezvoltare progresivă a funcțiilor reeducate (auzul și limbajul), precum și a cunoștințelor și deprinderilor asimilate în procesul instructiv-educativ.

Prima etapă constă în exersarea copiilor spre a se ajunge la *diferențierea și emiterea sunetelor, cuvintelor și a propozițiilor*. Este etapa în care se asimilează elementele de bază ale vorbirii. Conținutul învățămîntului se axează din plin pe experiența de viață a copiilor, întrucît obiectivul principal îl constituie exersarea auzului și a limbajului. Numai după aceasta se va putea trece la transmiterea unui conținut determinat al învățămîntului.

Treapta a doua o constituie *perfecționarea în continuare a funcțiilor verbo-auditive*. De data aceasta este programat un anumit conținut prescris de programe și manuale.

Ultima etapă, a treia, indică posibilitatea *includerii în învățămîntul de masă* a copiilor reabilitați. Criteriul acestei includeri îl constituie: a) un nivel corespunzător de dezvoltare intelectuală, care să facă posibilă instruirea copiilor într-o anumită clasă a școlii de masă; b) un nivel adecvat de dezvoltare a funcțiilor verbo-auditive, pentru ca, pe de o parte, să fie asigurată recepția auditivă a cunoștințelor transmise, iar pe de altă parte, să fie asigurată comunicarea verbală pe baza inteligibilității pronunției copilului reabilitat.

Durata reabilitării și momentul includerii copiilor în școala de masă sînt condiționate de mai multe împrejurări. Dacă reabilitarea începe de la vîrsta de 3 ani, atunci includerea devine posibilă la vîrsta de 7—8 ani. În acest caz, potrivit datelor Centrului din Zagreb, proporția copiilor surzi, apți pentru învățămîntul de masă, se ridică pînă la 50%. Dacă însă reeducarea începe cu mult mai tîrziu

(de la 5—6 ani), în acest caz apare o diferență de 2—3 ani între copiii surzi reabilitați înscriși în clasa I și copiii cu auzul normal. Menționăm că există cazuri cînd copiii reeducați sînt incluși direct în clasa a II-a, dacă nivelul dezvoltării lor intelectuale și deprinderile formate permit acest lucru. De aici rezultă drept o cerință evidentă, începerea cît mai timpurie a procesului de reeabilitare. Trebuie reținut și faptul că școlile de masă în care sînt cuprinși copiii surzi reabilitați mențin un permanent contact cu Centrul. În primul rînd, chiar după școlarizarea copiilor reabilitați, ei continuă antrenamentul auditiv-verbal în cadrul Secției de educație, unde are loc și pregătirea zilnică a lecțiilor în orele de după masă, sub îndrumarea personalului didactic al Centrului. Pe de altă parte, sistemul adoptat în încadrarea elevilor reabilitați într-o clasă sau alta este destul de elastic. Sînt frecvente cazurile cînd copiii incluși în clasa I sînt „promovați" în cursul anului în clasa următoare, de îndată ce se constată că pregătirea lor depășește cerințele programei. Se întîlnesc și cazuri inverse, cînd, neputînd face față cerințelor programei, copiii sînt trecuți într-o clasă imediat inferioară. În felul acesta se individualizează, în raport cu ritmurile dezvoltării, procesul de integrare în școala de masă a copiilor surzi reabilitați.

Secția de corectare a tulburărilor de vorbire aplică sistemul verbo-tonal în activitatea de reabilitare a persoanelor (copii și adulți) care prezintă deficiențe de vorbire nelegate de pierderea auzului. Gama acestor tulburări este legată, cuprinzînd variate forme, de dislalie, bîlbîială etc. Extinderea sistemului verbo-tonal în acest domeniu al tulburărilor limbajului este de o dată relativ recentă. Cu toate acestea, rezultatele de pînă acum sînt promițătoare. Să reținem și faptul că, datorită succeselor obținute, această secție se bucură de o mare popularitate. Aici se lucrează înainte și după masă numai individual, cu fiecare subiect în parte.

★

Pentru a cunoaște cît de cît modul în care se extinde sistemul verbo-tonal în școlile pentru surzi, delegația noastră a avut prilejul să viziteze Școala specială de surzi din Portorož. Pînă acum cîțiva ani această școală a lucrat după sistemul clasic. Numai în ultimii ani școala a pășit la introducerea treptată a sistemului verbo-tonal de reabilitare a auzului și limbajului. Aplicarea sistemului a început de la grupele preșcolare și de la clasele mai mici. Clasele mai mari, în curs de lichidare, mai funcționează după sistemul clasic.

Potrivit concepției generale ce stă la baza sistemului verbo-tonal, s-a procedat la lichidarea internatului pentru copiii surzi. Școala fiind de proporții reduse, a fost posibilă introducerea mai facilă a întregului sistem verbo-tonal, sub aspectul conținutului, al metodelor și din punct de vedere administrativ-organizatoric. Efectivul total al elevilor este de 55, din care numai 25 sînt în internat (elevii claselor în care se lucrează după vechiul sistem), restul fiind cazați la familii.

Școala se află sub directa îndrumare a Centrului din Zagreb. În acest sens s-au luat măsuri pentru dotarea școlii cu aparatura de bază necesară. De asemenea, cadrele școlii s-au înscris, în cea mai mare parte, la cursurile de specializare de pe lîngă Centrul din Zagreb, la Facultatea de defectologie sau la Institutul de fonetică din Zagreb. Pe aceeași linie de măsuri, menite să asigure aplicarea optimă a experienței Centrului din Zagreb, specialiștii acestuia vin periodic în cadrul școlii, făcînd expuneri și urmărind procesul instructiv-educativ sub toate aspectele sale. Este de notat grija deosebită pe care o arată conducerea Centrului în promovarea sistemului verbo-tonal în cadrul școlilor speciale de surzi. Date fiind dificultățile inerente legate de schimbările radicale ce se impun, se procedează cu toată prudența și nu se pășește înainte pînă cînd nu se consolidează o anumită experiență pozitivă. Oricine ia contact cu realizările Centrului nu poate să nu observe seriozitatea cu care se procedează la instituirea noului sistem surdo-pedagogic.

★

În perioada ședерii delegației la Zagreb, elevul orb-surd V. Adamescu a fost supus unui șir de examinări, în cadrul secției de diagnostic și de triere a Centrului. Examinarea auzului s-a făcut în două etape ; la începutul antrenamentului auditiv și la încheierea lui. S-au realizat probe de audiometrie tonală, verbală și verbo-tonală. Toate aceste probe au dovedit prezența unor resturi de auz, cu deosebire la urechea stîngă, ceea ce va permite în viitor desfășurarea unei activități sistematice de reabilitare a auzului la acest subiect. În afară de probele de

audiometrie s-a mai efectuat și examenul vestibulometric, care a pus în evidență prezența unor resturi ale funcției vestibulare. Pornind de la aceste date, s-a trecut în continuare la desfășurarea unei activități practice de reabilitare a auzului elevului V. Adamescu, după un plan strict individualizat, deoarece Centrul din Zagreb nu a dispus pînă acum de o experiență de lucru cu un subiect orb-surd. Antrenamentul auditiv s-a desfășurat timp de 10 zile, în ședințe zilnice.

Deși preliminare, rezultatele au fost de-a dreptul surprinzătoare. Astfel, s-a putut constata în mod obiectiv că V. Adamescu este capabil să perceapă pe cale auditivă și tactil-vibratilă materialul verbal folosit în experiment cu aparatele SUVAG. Faptul acesta deschide largi perspective în ceea ce privește reeducarea auzului și vorbirii elevului V. Adamescu. De altfel, acesta este unul din obiectivele convenției de colaborare cu Institutul de fonetică din Zagreb : studierea particularităților reabilitării funcțiilor verbo-auditive la subiecții lipsiți de auz și văz în același timp.

Conform planului de cercetare, s-au efectuat și sondaje preliminare în problema inteligibilității vorbirii subiectului V. Adamescu. Problema se pune de la sine, întrucît întreaga muncă de reabilitare vizează îmbunătățirea vorbirii ca instrument de comunicare, în care inteligibilitatea constituie parametrul de bază. Experiența devine cu atît mai interesantă, cu cît este vorba de un subiect surd la care lipsește controlul vizual. Un asemenea experiment poate constitui o confirmare suplimentară a eficienței sistemului verbo-tonal, argument în plus pentru extinderea lui.

În vederea studierii inteligibilității pronunției elevului V. Adamescu, s-au efectuat două categorii de probe. Una a constat în audierea materialului verbal (logatomi, cuvinte, propoziții) pronunțat de către subiectul nostru și înregistrat pe bandă de magnetofon. Materialul a fost audiat de către studenții iugoslavi, necunoscători ai limbii române, și de către membrii delegației, pentru a releva diferențele condiționate de specificul limbii materne. Cealaltă probă a constat în analiza spectografică a unor fragmente verbale de către subiectul orb-surd, în comparație cu pronunția normală. Firește că aceste investigații sînt preliminare, cercetarea urmînd să se desfășoare în continuare, spre a se ajunge la rezultatele concludente.

În încheierea acestor rînduri se cuvine să relevăm impresia puternică pe care ne-a produs-o înalta ținută științifică a activității desfășurate în cadrul Institutului de fonetică al Universității din Zagreb. Pe drept cuvînt, se poate vorbi de existența unei *școli*, în sensul cel mai autentic al cuvîntului, școală al cărei creator și conducător este savantul iugoslav, profesorul P. Guberina. El este o figură marcantă, binecunoscută în lumea științifică internațională, datorită contribuțiilor sale originale și valoroase în domeniul foneticii și al surdopedagogiei.

În această activitate prestigioasă profesorul P. Guberina a știut să crească o seamă de colaboratori de o înaltă calificare științifică, dublată de o egală rîvnă și de entuziasm în promovarea concepției maestrului, printre care se remarcă elevii lui cei mai apropiați — conf. Ivo Škarić, director adjunct al Institutului de fonetică și Mladen Lovrić, director adjunct al Centrului de reabilitare.

Este demn de subliniat exemplul elocvent pe care îl oferă școala profesorului Guberina în ceea ce privește realizarea unității strînse dintre cercetarea științifică riguroasă și aplicarea consecventă a rezultatelor obținute în munca practică de reabilitare a funcțiilor verbo-auditive.

Cel de-al V-lea Seminar internațional de educație preșcolară

FLORICA ANDREESCU

Anul acesta a avut loc la Varșovia cel de-al V-lea Seminar internațional de educație preșcolară organizat de Ministerul Învățămîntului din R. P. Polonă pe tema *Educația estetică a copiilor preșcolari*, la care au participat invitați din 7 țări socialiste : R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă R. D. Germană, R. P. Mongolă, Republica Socialistă România, R. P. Ungară și U.R.S.S.

Lucrările seminarului au fost deschise de către ministrul adjunct al învățămîntului din R. P. Polonă, care a salutat delegațiile prezente, pe toți participanții și organizatorii acestei întîlniri.

Ședințele de prezentare a referatelor au fost prezidate pe rînd de fiecare șef de delegație. Audierea celor 18 referate a constituit un prilej de informare asupra preocupărilor și realizărilor din domeniul educației estetice a preșcolarilor din fiecare țară.

După conținutul lor, referatele s-au împărțit în două categorii: unele teoretice care au dezbătut aspecte de principiu legate de educația estetică a copiilor preșcolari în grădiniță și altele — cele mai multe — s-au referit la aspecte concrete ale muncii desfășurate în grădiniță în această direcție.

Din prima categorie au făcut parte trei comunicări. Astfel, acad. Bogdan Suhodolski (R. P. Polonă) a prezentat comunicarea *Educația cu ajutorul artei*. Au fost abordate, în legătură cu această problemă, mai multe idei cum sînt: creșterea rolului artei în viața omului contemporan, arta și umanismul, arta ca factor de educație etc. Se consideră necesar în momentul de față lărgirea educației estetice în direcția determinării proporției între formarea priceperii de a percepe operele de artă și educarea spiritului activ, personal, al copiilor și tineretului în domeniul artei.

În continuare, acad. A. V. Zaporojeț (U.R.S.S.) a expus comunicarea *Probleme psihologice ale educației estetice a copiilor de vîrstă preșcolară*. Precizînd mai întîi punctul de vedere al pedagogiei sovietice cu privire la legitatea dezvoltării estetice și la rolul instrucției în acest proces, în opoziție cu concepția referitoare la capacitățile artistice înnăscute ale copilului și la dezvoltarea lor spontană, autorul a tratat pe larg, pe baza a numeroase cercetări sovietice și străine, problemele referitoare la dezvoltarea percepției estetice, a imaginației și a creației artistice și la formarea emoțiilor copiilor preșcolari. Au fost subliniate idei în legătură cu: caracterul reflex al procesului percepției, care reprezintă de fapt acțiuni speciale orientativ-investigatorii; rolul conducător al condițiilor și al caracterului activității în formarea diferitelor procese psihice; alegerea operelor artistice, modul de a fi aduse la cunoștința copiilor; organizarea activității proprii a copiilor.

A. V. Zaporojeț a precizat că problema care se pune în legătură cu creația artistică a copiilor este nu dacă ea trebuie dezvoltată, ci cum trebuie dezvoltată, cum trebuie create pentru aceasta cele mai bune condiții. În acest sens s-a arătat că influența pedagogică este absolut necesară din două motive: a) pentru că orice creație presupune un minimum de cunoștințe și priceperi care se însușesc numai prin intermediul instrucției și fără de care nici o idee nu se poate concretiza și b) pentru că chiar atunci cînd copilul începe să creeze este necesară conducerea pedagogică realizată cu mult tact, în scopul susținerii hotărîrii luate de copil, al orientării inițiativei șovăielnice pe drumul cel bun, al ajutorării învingerii greutăților.

Eficiența instrucției este determinată de modul activ, creator, al însușirii de către copii a noului conținut, iar productivitatea creației copilului depinde de baza creată pentru ea prin instrucție. Numai înțelegerea unității legăturilor reciproce dintre aceste două procese diferite poate ajuta la rezolvarea problemelor foarte importante ale educației preșcolare, conchide A. V. Zaporojeț, în finalul cuvîntului său.

Doctor N. Vetlughina (U.R.S.S.) a susținut o comunicare pe tema *Educația estetică și dezvoltarea copilului în grădinița de copii sovietică*. Făcînd o analiză serioasă pe bază de date experimentale a caracteristicilor procesului de învățare și a celor ale procesului de creație, autoarea ajunge la concluzia că între ele este o strînsă legătură. Numai atunci cînd instrucția are caracter educativ și stimulatoriu este posibilă dezvoltarea creației. Însușirea în mod activ de către copii a cunoștințelor, a deprinderilor de percepere și de interpretare artistică creează acea experiență necesară pe baza căreia autoexprimarea creatoare a lor capătă o dezvoltare deplină, are un conținut mai bogat și dobîndește caracter cu adevărat estetic. Și, invers, creația copiilor activizează într-o măsură însemnată procesul învățării. Copiilor li se cere, atunci cînd improvizează sau construiesc, aplicarea unor acțiuni creatoare. Inițiativa, independența și spiritul activ care se dezvoltă în aceste ocazii stimulează copiii să-și însușească cunoștințele, deprinderile și priceperile necesare.

Pe scurt, ne vom referi și la cîteva din comunicările al căror conținut le include în cea de-a doua grupă (aspecte ale activității practice din grădinița de copii). De exemplu, comunicarea Mariei Kwiatowska (R. P. Polonă), *Educația estetică în grădinițele de copii din Polonia* și a Isoldei Oschman (R. D. Germană), *Problemele educației estetice în grădinițele de copii din Republica Democrată Germană*, au prezentat un ansamblu de probleme referitoare la educația estetică a copiilor în grădinițele din cele două țări.

De asemenea comunicarea *Concertul în grădinița de copii ca mijloc al educației estetice* a lui Richard Hrček (R. S. Cehoslovacă) și comunicarea *Din experiența educației muzicale a copiilor de vîrstă preșcolară* a dr. Maria Pșihodzinska (R. P. Polonă) s-au referit la unele probleme privind contribuția muzicii la educația estetică a preșcolarilor. Interesante sînt metodica experimentată de autorul ceh privitoare la pregătirea copiilor pentru ascultarea muzicii și desfășurarea audiției propriu-zise.

Folosirea literaturii pentru copii ca mijloc de educație estetică a fost tratată de I. Tokmakova (U.R.S.S.), în comunicarea cu tema *Educarea atitudinii estetice față de viață prin literatură*, și de Gans Otto Tide (R. D. Germană), în comunicarea *Unele probleme ale literaturii pentru copii și educația estetică a preșcolarilor.*

Tema *Arta populară ca mijloc de educație estetică* a făcut obiectul mai multor comunicări și anume : *Rolul artei populare în educația preșcolară, influența impresiilor estetice asupra activității artistice*, susținută de T. B. Ketskemet (R. P. Ungară), *Folosirea artei decorative populare în dezvoltarea capacităților creatoare și a gustului estetic*, prezentată de Karma Erdinebat (R. P. Mongolă), *Arta populară și educația estetică în grădinițele de copii bulgare*, susținută de T. H. Șeitanova (R. P. Bulgaria) și *Elemente folclorice în educația estetică a preșcolarilor*, susținută de delegația Republicii Socialiste România. În toate aceste comunicări au fost subliniate elementele specifice artei populare din fiecare țară accesibile preșcolarilor, ca și modalitățile în care sînt folosite, în scopul dezvoltării creativității copiilor și al dezvoltării mijloacelor proprii de expresie.

În comunicarea delegației române s-a arătat modul în care se pot folosi unele elemente din dansul și cîntecul popular românesc în educația estetică a preșcolarilor și au fost prezentate cîteva aspecte legate de evoluția copilului preșcolar : ascultător, interpret, creator.

Alte comunicări au tratat despre : *Unele aspecte ale jocului și muncii* (A. V. Bakoni — R. P. Ungară), *Legătura dintre elementele estetice și etice în jocurile-dramatizări ale copiilor preșcolari* (E. Petrova — R. P. Bulgaria), *Educația teatrală în educația preșcolarilor* (R. Miller — R. P. Ungară), *Dinamica dezvoltării povestirii copiilor* (Stefka Aleksieva — R. P. Bulgaria), *Pregătirea în domeniul educației artistice a elevelor din școlile pedagogice pentru profesiunea lor viitoare* (E. Okașova — R. S. Cehoslovacă).

* * *

Majoritatea comunicărilor susținute au fost rezultatul unor cercetări, ceea ce a permis ca problemele abordate să aibă un nivel științific ridicat, iar materialele demonstrative care le-au însoțit — diafilme, filme muzicale, audiții, prezentări de albume cu fotografii, prezentarea lucrărilor copiilor sau a materialelor folosite în experiment (păpuși, ilustrații) — au contribuit la clarificarea unor aspecte referitoare la tehnica și la etapele cercetărilor ca și la rezultatele obținute de copii.

Deși fiecare referat a abordat un alt aspect legat de educația estetică a preșcolarilor, rezolvat pe un conținut și în forme specifice fiecărei țări, totuși în majoritatea lucrărilor s-a susținut ideea necesității îndrumării sistematice a copiilor în vederea formării percepției artistice, a sentimentelor și emoțiilor estetice, ca și a însușirii deprinderilor și a cunoștințelor. S-a subliniat de asemenea ideea îmbinării judicioase a îndrumării educatoarei cu activitatea independentă, creatoare a preșcolarilor.

* * *

Vizitarea unor grădinițe de copii, a expoziției cu tema *Educația estetică în grădinițele de copii din Republica Populară Polonă* ne-a permis să constatăm în mod direct atît condițiile de viață ale preșcolarilor polonezi, cît și modul în care se realizează educația estetică a copiilor de diferite vîrste.

Expoziția a relevat din plin diversele surse și modalități prin care copiii iau contact cu frumosul din viața poporului polonez, ca și încercările și realizările copiilor în această direcție.

Din asistența la cîteva activități și jocuri ale copiilor, ca și din analiza rezultatelor lucrărilor copiilor la desen, modelaj, cusături etc., am desprins unele aspecte interesante din munca educatoarelor poloneze. La pictură se folosesc — pe lîngă foaia albă — și alte fonduri : negru, albastru etc., ceea ce permite copiilor o mai mare varietate în folosirea culorilor. De asemenea se folosesc și unele tehnici de lucru deosebit de interesante. De pildă, se dă pe toată foaia sau numai parțial un fond cu culoare. Apoi cu un vîrf ascuțit se desenează. Prin trasarea liniilor respective pe fondul încă ud apare desenul în alb pe conturul dat înainte. Sau, se udă cu un burete toată foaia de hîrtie, se lasă să se umezească bine și apoi se aplică culoarea, rezultînd desene cu contururi difuze, de diferite nuanțe. Se pictează pe scîndură albă cu diferite culori, se folosesc șevaletul și coli de hîrtie mari, tempera și pensula de diferite grosimi.

De asemenea, vizita la Institutul de cercetări pedagogice ne-a prilejuit cunoașterea realizărilor și a preocupărilor cercetătorilor din domeniul educației preșcolare. În prezent se lucrează la o programă a grădinițelor de copii. S-au întreprins cercetări interesante și de lungă durată în domeniul educației estetice, al dezvoltării vorbirii copiilor și al realizării ilustrației pentru cărțile de literatură pentru copii.

Este în discuție în legătură cu arta plastică problema eficienței îndrumării sistematice din partea educatoarei în ce privește dezvoltarea imaginației creatoare a copiilor, a independenței în gîndire și a originalității expresiei. Se conturează păreri în legătură cu mărirea ponderii activității libere a copiilor în această direcție. Păreri interesante au fost expuse în legătură cu ilustrația pentru carte : mărimea ilustrației, coloritul și expresivitatea, caracterul ei — natural, stilizat, abstract.

Întîlnirile internaționale periodice ale specialiștilor din învățămîntul preșcolar au devenit tradiționale. La fiecare doi ani, pe rînd, țările socialiste organizează astfel de întîlniri.

Seminarul de la Varșovia, al cincilea, prin tematica interesantă abordată, ca și prin modul în care a fost organizat a constituit un interesant și util schimb de păreri între specialiștii din domeniul educației preșcolarilor.

Materialul didactic de ştiinţe naturale şi agricultură*

Unul dintre principiile fundamentale ale şcolii moderne a fost şi este principiul intuiţiei. Acesta stă la baza predării celor mai multe obiecte de învăţămînt. Toate cadrele didactice cunosc lucrul acesta şi — în măsura posibilului — îl practică, în munca de zi cu zi, la catedră. Ceea ce însă nu cunosc toţi slujitorii şcolii sînt căile şi mijloacele prin care se poate obţine materialul didactic şi intuitiv, viu şi confecţionat.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, în această problemă, cu ani în urmă (în 1957), învăţătorul Justin Handrea a scos de sub tipar cartea *Muzeul şcolar* (700 pagini), unică în felul ei în literatura noastră didactico-pedagogică, prin care a pus la îndemîna slujitorilor şcolii metodele şi mijloacele cele mai eficiente şi mai economicoase pentru crearea unui muzeu şcolar, auxiliar indispensabil pentru aplicarea principiului intuiţiei în procesul instructiv-educativ.

Neobositul animator cultural, pedagog şi sociolog, Justin Handrea, a scos de sub tipar — nu demult — o nouă carte, intitulată *Materialul didactic de ştiinţe naturale şi agricultură*. În această din urmă carte, restrîngînd aria preocupărilor sale, s-a oprit doar la materialul didactic şi intuiţia necesară predării ştiinţelor naturii şi agriculturii. Cartea este împărţită în trei părţi : Consideraţii generale. Ştiinţe naturale. Agricultura.

Prima parte a cărţii tratează latura teoretică a problemei importanţei folosirii materialului didactic în procesul de predare la clasă a diferitelor obiective de învăţămînt. Astfel, se precizează că „astăzi nu se mai pot concepe lecţiile de ştiinţe naturale şi agricultură fără folosirea materialului didactic viu sau confecţionat". Materialul didactic este necesar învăţămîntului de toate gradele, începînd cu şcoala generală, care este adevărata temelie a tuturor celorlalte forme de învăţămînt. Materialul didactic ajută la buna desfăşurare a lecţiei din punct de vedere educativ, la opera de educaţie a tineretului. Prin înfăţişarea atrăgătoare a materialului didactic se dau elevilor, pe lîngă cunoştinţe temeinice, şi elemente de educaţie estetică.

În partea a doua a cărţii, în cele patru capitole ale sale, sînt prezentate detaliat lămuriri în legătură cu întocmirea şi păstrarea unei ierbar, cu întocmirea şi păstrarea diferitelor colecţii de animale (nevertebrate, vertebrate, mamifere), cu preparate anatomice, cu fosile şi paleobotanică. Expunerea este însoţită de prezentarea utilajelor şi materialelor auxiliare, necesare diferitelor operaţii de prelucrare a obiectelor ce urmează să fie confecţionate, cum şi de desene prin care se arată în mod foarte amănuntit fazele mai importante ale fiecărei lucrări în parte, atît la crearea ierbarelor, cît şi la confecţionarea diferitelor colecţii de animale. Aceste desene sînt de un mare ajutor pentru toţi cei care se ocupă cu confecţionarea diferitelor categorii de materiale didactice.

---

* Justin Handrea, *Materialul didactic de ştiinţe naturale şi agricultură*, E.D.P., Bucureşti, 1969, 368 p.

Partea a treia a lucrării, în cele trei capitole ale sale, arată, tot cu ajutorul desenelor, cum se pot realiza colecții de plante agricole, de buruieni dăunătoare plantelor agricole, de semințe, de plante atacate de bacterii și de ciuperci parazite, de profiluri și probe de soluri, îngrășăminte agricole naturale și chimice, insecte, păsări, mulaje de legume și fructe, preparate anatomice, de recoltare a paraziților interni, de plante de nutreț, de tablouri intuitive, de filme, de diafilme și diapozitive, de fotografii.

Materialul cărții este rezultatul unei temeinice și minuțioase documentări științifice, care se îmbină cu o îndelungată practică pedagogică, la catedră, a autorului. Lucrarea se înscrie în ansamblul preocupărilor școlii noastre de a asigura o mai mare eficiență muncii cu elevii, la clasă, de a îmbogăți conținutul științific al lecțiilor de științe naturale și agricultură.

Înv. MIHAIL MOLDOVAN
Comuna Lueriu — jud. Mureș

Din istoria pedagogiei românești *

Î n Editura didactică și pedagogică a apărut, sub redacția prof. dr. docent Stanciu Stoian, o nouă culegere de studii, în care sînt prezentate concepțiile celor mai de seamă pedagogi români dintre 1859—1918. În această perioadă, cînd burghezia își consolida pozițiile economice și politice, se urmărea ca și pe plan școlar să se găsească modalitățile cele mai potrivite de a pune învățămîntul cît mai mult și multilateral în apărarea intereselor clasei dominante.

În studiul introductiv cu care se deschide acest volum, Stanciu Stoian prezintă condițiile sociale, politice, economice și culturale care au influențat gîndirea pedagogică din timpul respectiv. Tendința spre unitatea de stat și independență națională, intensificarea mișcării muncitorești, pătrunderea gîndirii marxiste printre spiritele înaintate din provinciile românești, conturarea unor doctrine de reformă socială și culturală (poporanismul, semănătorismul etc.) au solicitat gîndirea pedagogică într-o direcție sau alta. Pedagogii români erau preocupați să găsească și să propună soluții cît mai adecvate pentru răspîndirea culturii în mase: metode mai bune de predare, un conținut mai realist al învățămîntului, manuale școlare bune, activitate extrașcolară etc. Străduințele lor n-au depășit însă concepția unui luminism moderat și au fost subordonate intereselor burgheziei.

În cadrul acestui studiu introductiv, Stanciu Stoian informează pe cititor și despre motivele pentru care herbartianismul — sistem pedagogic adecvat cerințelor burgheziei — a pătruns masiv în gîndirea pedagogică a vremii, despre eforturile pe care pedagogii români le-au făcut spre a adapta herbartianismul realităților românești și nevoilor burgheziei noastre, despre contribuția originală a pedagogilor români din această epocă la îmbogățirea herbartianismului și la aplicarea creatoa-

* *Din istoria pedagogiei românești*, vol. IV, (Sub redacția: prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România), E.D.P., București, 1969, 232 p.

re a acestui sistem. În cîteva pagini de maximă concentrare, autorul studiului prezintă un tablou bogat și variat al gîndirii pedagogice românești dintre 1859—1918, cu filiațiile dintre sisteme, cu cauzele care au determinat schimbarea coloraturii ideologice a acestui tablou pe parcursul perioadei. Studiul introductiv reușește nu numai să orienteze pe cititor asupra esențialului din ideile pedagogilor prezentați în acest volum, ci și să-i ofere un cadru larg de referință, ajutîndu-l la receptarea corectă și bogată a celorlalte studii.

Despre pedagogul sibian *Ioan Popescu*, cunoscut ca un reprezentant de seamă al herbartianismului în patria noastră, scrie un studiu informat și sintetic Leon Țopa. Este bine reliefată contribuția lui Ioan Popescu la elaborarea unor manuale școlare bune pentru acea vreme, la alcătuirea unor îndrumări metodice pentru învățători, la editarea unei reviste pedagogice. Mai pe larg este prezentată — așa cum era de așteptat — concepția pedagogică a pedagogului sibian. Studiul convinge pe cititor că Ioan Popescu a reușit să alcătuiască un sistem pedagogic închegat, cu puternice legături logice interne, la un nivel superior. Deși acest sistem pedagogic se sprijină în mare măsură pe herbartianism, el cuprinde însă și o contribuție originală la realizarea unei pedagogii potrivite „firii și împrejurărilor noastre" românești.

Gîndirea pedagogică a lui *Vasile Petri* este prezentată de I. Cremer, într-un studiu deosebit de sistematic și de clar. Pînă acum, Vasile Petri era considerat mai mult ca un foarte bun pedagog practic, ca un excelent metodist. Studiul lui I. Cremer, bazat atît pe lucrările mai bine cunoscute ale lui Petri, cît și pe articolele publicate de acesta în diferitele reviste pedagogice din acel timp, dovedește că pedagogul respectiv are contribuții de seamă la lămurirea multor probleme teoretice ale educației: raportul dintre mediu, ereditate și educație, laturile educației, bazele psihologice ale educației, metodele de învățămînt, etapele desfășurării unei lecții etc. Deși aceste idei nu sînt închegate într-un sistem unitar, ele aduc „o notă personală în literatura noastră pedagogică de atunci" (p. 71), iar prin conținutul lor atestă că sînt un rezultat al experienței didactice a lui V. Petri, în care se resimt influențe de la Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg.

Pe linia unor preocupări mai vechi privind istoria Preparandiei din Arad, Vasile Popeangă prezintă într-un studiu echilibrat și armonios concepția pedagogică a lui *Petre Pipoș*. Sînt arătate ideile lui Pipoș despre caracterul social al educației, despre structura procesului de învățămînt, despre importanța predării limbii române în școala populară, despre rolul școlii în ridicarea culturală și economică a maselor. De asemenea sînt amintite cu obiectivitate și probitate științifică meritele pe care le-a avut Petre Pipoș în elaborarea unor manuale destinate școlilor pedagogice, în orientarea educației patriotice a învățătorilor, în preocuparea de a pune la îndemîna învățătorilor idei clare și concise în legătură cu problemele metodice.

Despre activitatea și gîndirea pedagogică a lui *Petru Șpan* — puțin cunoscute pînă acum — dă informații prețioase Teodor Gal. Concepția pedagogică a lui Petru Șpan este clădită în mare măsură pe fundament herbartian și împrumută multe elemente de la T. Ziller. Dar pedagogul român are și unele rezerve față de herbartianism și nu în probleme minore. Astfel, el consideră că scopul educației este nu numai formarea caracterului moral — cum considerau herbartienii — ci și a caracterului național, înțelegînd prin aceasta ca în formarea omului să se țină seama și de cerințele sociale. În studiu se arată și alte „abateri" de la ideile herbartian-zilleriene.

Un pedagog puțin cunoscut sau poate greșit cunoscut este *Vasile Borgovan*. Studiul scris de Dimitrie Goga și Victoria Popovici prezintă pe acest pedagog ca pe un adînc patriot, un înflăcărat susținător al metodei intuitive, un excelent practician la clasă, un competent îndrumător al elevilor din școlile pedagogice și al învățătorilor. Lucrările cu caracter metodic scrise de Borgovan, cît și manualele sale —

multe scrise în colaborare cu Alexandru Odobescu — dovedesc temeinica sa pregătire, spiritul său comprehensiv și creator.

Concepția pedagogică a lui *Ștefan Velovan*, activitatea sa de profesor la Caransebeș, apoi la Craiova, participarea sa la lupta învățătorimii pentru apărarea drepturilor profesionale sînt expuse în studiul scris de Gh. T. Dumitrescu. Sînt pagini admirabile despre îndrumările metodice date de Velovan învățătorilor cu privire la predarea fizicii și științelor biologice, la planul de lecție, la legarea teoriei de practică. Din analiza lucrărilor lui Ștefan Velovan se vede în ce măsură acesta rămîne credincios pedagogiei și psihologiei herbartiene și în ce măsură se îndepărtează de ele criticîndu-le.

Păreri interesante și admirative despre *C. Dimitrescu-Iași* s-au spus de mai multe ori. În volumul pe care-l recenzăm, Stanciu Stoian remarcă că gîndirea, concepția filozofică și pedagogică a lui C. Dimitrescu-Iași au fost puternic influențate de ideile socialiste, de aceea pe bună dreptate se poate spune că el deschide o pagină nouă în istoria pedagogiei românești. În înțelegerea rolului educației, el introduce un punct de vedere social. Idei înaintate și originale a avut Dimitrescu-Iași și cu privire la educația națională, la rolul intelectualității în societate, la importanța școlilor de aplicație. Notăm de asemenea preocuparea lui pentru buna organizare a învățămîntului superior din țara noastră.

Volumul se încheie cu studiul despre *Spiru Haret*, sociolog și reformator al școlii românești, scris de Stanciu Stoian. Se analizează lucid, cu austeră obiectivitate, concepția sociologică a lui Haret, pe baza lucrărilor acestuia și în special a Mecanicei sociale, cît și influențele pe care le-a avut această concepție asupra ideilor sale pedagogice și asupra reformelor școlare pe care le-a realizat. Pe larg, sînt prezentate și condițiile social-istorice care au făcut din Haret un partizan al „culturalizării maselor", al activității extrașcolare a învățătorilor, dar și un propagator al pacificării spiritelor în urma răscoalei din 1907. Este, după părerea noastră, studiul cel mai dens în idei și care constituie totodată un model de preluare critică a gîndirii pedagogice din trecut.

Cel de-al IV-lea volum *Din istoria pedagogiei românești* dovedește, în general, că autorii s-au străduit și au reușit în mare măsură să prelucreze vastul material găsit în lucrările pedagogilor cercetați și în articolele scrise despre aceștia și să-l interpreteze științific, în lumina filozofiei marxiste. Sînt rare cazurile cînd ideile pedagogilor cercetați sînt expuse fără a se lua o atitudine critică. Nu întîlnim în lucrare etichetări gratuite, afirmațiile sînt sprijinite pe fapte și pe o argumentare consecvent logică.

Un alt merit al studiilor cuprinse în lucrare îl constituie bogăția informației, prezentarea a ceea ce este substanțial și caracteristic.

Lucrarea are și unele părți mai puțin realizate, care își au originea în însăși natura ei. Într-o culegere de studii de istoria pedagogiei fiecare autor se ocupă în amănunt de un pedagog sau de o problemă. El nu poate cunoaște tot atît de amănunțit concepțiile și activitatea celorlalți pedagogi. De aici rezultă unele afirmații nejuste cu privire la prioritatea unor idei pedagogice, la un pedagog sau altul, și chiar exagerarea meritelor pedagogului studiat. O altă lacună derivă, după părerea noastră, din atașamentul afectiv al autorului față de pedagogul studiat. Cunoscînd bine greutățile cu care au avut de luptat pedagogii din trecut, lupta lor neobosită pentru ridicarea culturală a maselor, devotamentul arătat față de școala românească, autorii studiilor sînt cuceriți de calitățile pedagogilor cercetați, îi prezintă cu înțelegere și simpatie, dar și cu oarecare părtinire. Nu sînt arătate cu suficient spirit critic limitele ideologice și de clasă din gîndirea acestora, inconsecvențele și greșelile din concepția lor pedagogică. Cititorul ia cunoștință cu satisfacție de meritele pedagogilor din trecut — și aceasta e foarte bine — dar rigurozitatea științifică solicită o mai pregnantă prezentare și a deficiențelor și limitelor din gîndirea lor. Aceasta nu se întîlnește în toate studiile volumului de față.

Privită în ansamblu, însă, lucrarea *Din istoria pedagogiei românești*, vol. IV, reprezintă o contribuție valoroasă la cunoașterea trecutului nostru pedagogic, un omagiu cald pentru cei ce au urmărit activ ridicarea școlii românești.

V. ȚÎRCOVNICU
FL. SIMIONESE

Vitrina PEDAGOGICĂ

TADEUSZ MALINOWSKI, *Nauzyciel i spoteczenstwo (Profesorul și societatea)*, Warszawa 1968, Panstwowe Wydawnistvo Naukowe, 288 p.

Profesorului, școlii, i s-a consacrat o literatură (beletristică, psihologică, pedagogică, sociologică, etică etc.) bogată și extrem de variată. S-a scris atît de mult despre profesor și mereu mai rămîne ceva — unii spun „foarte mult, dacă nu aproape totul" — de observat, de experimentat, de meditat și de comunicat asupra lui. Este o temă gravă, labirintică, pe care o abordează și Tadeusz Malinowski, cu răbdarea și logica omului de știință care vizează însăși dezvăluirea fondului motricial al generoasei munci didactice, cu sensibilitatea pe care nu o are decît cel care cunoaște bine viața școlii și se apropie cu dragoste de ea.

În enunțuri dense — unele de valoare aforistică, cu argumente patetice, însoțite de exemple — autorul prezintă profundele restructurări și noile funcționalități ale profesiei didactice, punînd profesorul față în față cu problemele fundamentale ale existenței sale : opțiune și pregătire *(Orizontul profesorului, Motivele alegerii profesiei didactice, Problemele selecției viitorilor profesori, Probleme ale pregătirii profesorilor, dezvoltarea științei și profesorul, Identificarea profesorului cu profesia)*; *integrare și personalitate (Funcția profesorului și dezvoltarea economică, Cîteva probleme privind legătura dintre școală și familie)*; modalități de acțiune didactică *(Profesorul și unele probleme ale dezvoltării psihice a elevului, Organizarea învățămîntului, personalitatea și activitatea profesorului, Dificultăți tipice în munca profesorului)*.

VOSPITANIE V PIONERSKOM OTRIADE (Educația în detașamentul de pionieri), sub redacția lui B. E. ȘIRVINDT, editura „Prosveșcenie", Moscova, 1968, 272 p.

În cursul anului 1966 a apărut în editura „Prosveșcenie" cartea *Profesorul și pionierii* (despre îndrumarea pedagogică a activității în detașamentul de pionieri). O nouă lucrare, care de fapt cuprinde unele rezultate ale activității de cercetare, a apărut în 1968 și este scrisă de aceiași autori. Cercetările au fost efectuate de către sectorul activității comsomoliste și de pionieri din cadrul Institutului de teoria și istoria pedagogiei, la Școala-internat nr. 15 din Moscova și la alte unități. Scopul urmărit de cercetători a fost să analizeze educația în detașamentul de pionieri (de vîrstă mică, medie și mare), în lumina sarcinilor actuale ce revin organizațiilor de pionieri. Împărțită în nouă capitole, lucrarea cuprinde și o anexă cu documente adoptate la cea de-a doua plenară a Comsomolului și de Biroul C.C. al Comsomolului în 1967, precum și circulara Ministerului Învățămîntului din U.R.S.S. cu privire la participarea organelor de învățămînt la îndeplinirea hotărîrilor acestei plenare. Cartea — o lucrare utilă — se adresează în special pedagogilor și celor care lucrează cu tineretul.

L. P. PRESSMAN, *Ispolzovanie kino i televidenia dlea razviția reci uceaşcihsea (Folosirea cinematografului şi televiziunii pentru dezvoltarea vorbirii elevilor)*, Izd. „Prosveşcenie", 1965, 160 p.

Lucrarea lui L. P. Pressman *Folosirea cinematografului şi televiziunii în dezvoltarea vorbirii elevilor* se înscrie pe linia preocupărilor menite să optimizeze procesul de învăţământ prin introducerea tehnicii moderne în domeniul comunicaţiei. După cum arată autorul, o premisă în această privinţă o constituie cunoaşterea şi luarea în considerare a particularităţilor şi avantajelor oferite de mijloacele audio-vizuale, printre care, aşa cum se arată în introducere şi în capitolul *Limbajul ecranului*, se enumeră : caracterul intuitiv, dinamismul, redarea faptelor încadrate în timp şi spaţiu şi în mod realist, concret etc.

Prezentînd o serie de experimente întreprinse cu elevi din clasele V—VIII, cărora li s-au prezentat anumite diafilme şi filme în diferite combinaţii (cu citirea textului înainte sau după proiecţie, concomitent cu proiecţia etc.), L. P. Pressman aduce o serie de date interesante privind contribuţia acestora la îmbogăţirea limbajului copiilor. Ca şi cinematograful, emisiunile de televiziune se pot folosi cu succes pentru dezvoltarea vorbirii copiilor, pentru fixarea anumitor reguli gramaticale, pentru stimularea gîndirii şi imaginaţiei creatoare (în expuneri, compuneri, repovestiri etc.).

În ce priveşte metodica organizării muncii la lecţiile de limbă rusă pe baza materialelor ecranizate, autorul stabileşte că etapele specifice ale elaborării unor expuneri sau compuneri după anumite filme sînt : discuţia introductivă, vizionarea, repovestirea, a doua vizionare, efectuarea lucrării scrise, analiza acestei lucrări. Referitor la procedeele metodice folosite în activitatea cu filmul la lecţiile de dezvoltare a vorbirii se fac propuneri preţioase privind desfăşurarea convorbirii introductive, a variantelor de vizionare (integrală, selectivă, cu şi fără text, cu şi fără comentariu etc.), analiza filmului, esenţialul în acţiunea de repovestire, îmbogăţirea vocabularului. Partea finală a lucrării relevă tipurile de activitate creatoare pe bază de material ecranizat ce se pot efectua în clasele V—VIII.

JEAN PIAGET — BÄRBEL INHELDER, *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations.* Deuxième édition (*Geneza structurilor logice elementare*), Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1967, 296 p. cu fig. (Actualités pédagogiques et psychologiques.)

Autorii analizează modul în care copiii, manipulînd obiectele şi imaginile, reuşesc să le claseze sau să le serieze, pentru a descoperi primele rudimente ale logicii lor. Principala problemă pe care şi-o pun este descoperirea cauzei pentru care procesele de clasificare şi scriere iau o formă sau alta, întrebîndu-se de ce aceste forme succesive tind spre structurile logico-matematice. În scopul clasificării acestor probleme, al maturizării, al factorilor perceptivi şi al schemelor senzo-motorii în cadrul genezei structurilor logice elementare.

Prin această lucrare, J. Piaget şi B. Inhelder vin să completeze golul existent în cunoştinţele despre etapele dezvoltării structurilor operatorii privitor la mecanismele formative care explică această dezvoltare.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

UNESCO publică

o nouă revistă pedagogică

Noua revistă pedagogică trimestrială intitulată „Perspectivele educației", editată de UNESCO, este destinată să sprijine în activitatea lor educatorii, instituțiile de învățămînt, cadrele didactice și îndeosebi învățătorii, aducînd în paginile sale studii și informații provenind din toate țările lumii.

Articolele pe care le va cuprinde revista „Perspectivele educației" se grupează în două categorii generale: marile teme privind problemele fundamentale ale planificării, ale administrației și ale politicii școlare, în măsura în care ele influențează asupra practicii școlare; problema aplicării metodelor și a psihologiei pedagogice, soluțiile găsite unor probleme concrete.

În primul număr al revistei, René Maheu, director general al UNESCO, scrie că revista va organiza „un schimb de informații pedagogice care vor înlesni introducerea inovațiilor pe care le cere reforma continuă a sistemelor de învățămînt din lumea întreagă", subliniind faptul că „o confruntare a experiențelor va da gîndirii și acțiunii educatorilor această dimensiune internațională care este una din caracteristicile timpului nostru".

Din primul număr al revistei, semnalăm unele articole ca: *Problemele structurii și incidența lor în sistemele de învățămînt, Școala fără clase în S.U.A., Reducerea duratei învățămîntului elementar în U.R.S.S.*, precum și articole asupra duratei și conținutului învățămîntului primar în Africa, în America Latină și în Asia.

C. S.

Primul număr din „Buletinul Muzeului pedagogic"

Creat cu scopul de a aduna cele mai valoroase documente care pun în evidență realizările școlii noastre de azi și din trecut, Muzeul pedagogic a reușit să alcătuiască o serie de colecții a căror cercetare se cere să fie intensificată.

Recent a apărut pentru uzul intern al instituțiilor de învățămînt „Buletinul Muzeului pedagogic" nr. 1, cu un bogat conținut care se impune prin nivelul studiilor documentare, așa cum sînt Funcțiile muzeului pedagogic de SERGIU VAIDA, Activitatea profesorului Iuliu Moisil la Muzeul pedagogic al Casei Școalelor de VICTORIA POPOVICI sau Gazeta „Învățătorul satului" în colecțiile Muzeului pedagogic de IULIA TAIBAN. **Buletinul prezintă în continuare colecții importante ale actualului muzeu, activitatea pedagogică a militantului pașoptist Tănase Constantin, corespondența dintre Al. I. Odobescu și pedagogul V. G. Borgovan privind elaborarea unor manuale școlare (compusă din (12 scrisori) pe perioada 1892—1895 precum și activitatea cultural-educativă de masă a Muzeului pedagogic.**

Un capitol interesant și viu este acela al mișcării muzeografice pe plan național și internațional, care ne pune în curent cu noul în muzeografia pedagogică. Volumul se încheie cu lista donatorilor (instituții și persoane particulare), în număr de 166.

Editarea acestui buletin constituie o expresie a dorinței colectivului de muncă al Muzeului pedagogic, aceea de a-și face cunoscută activitatea, de a cîștiga un număr cît mai mare de colaboratori care să-i îmbogățească colecțiile, să le cerceteze și să le pună în valoare.

V. P.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. [illegible]

T 4008

1969

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

10 ANUL XVIII

OCTOMBRIE 1969

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVIII • OCTOMBRIE • 1969 • Nr. 10

1990

(97) - IUL. 2005

11 IUL. 2011

Revista de Pedagogie

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ŞTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIŢA FLEANCU, şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGILIU RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROŞCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. DUMITRU SALADE; Învăţător emerit MIHAI SANDU; Lector PATIŢA SILVESTRU; Prof. CONSTANŢA SORIK, **secretar general de redacţie**; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof. TIBERIU TRUŢER, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, **redactor şef**; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice; Prof. MARIN VIŞAN, şef secţie Institutul de ştiinţe pedagogice

Redacţia: str. Sfinţii Apostoli nr. 14; sector 6; telefon: 15.85.74

T 4008.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

2022

10
1969
ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

STUDII

VALER POPA: Școala, principal canal de difuzare a științei și culturii 3
ALEXANDRU GHEORGHIU: Rolul mașinilor didactice de instruire și examinare în modernizarea învățământului 11
EMILIAN DIMITRIU: Considerații cu privire la analiza operațională a acțiunii educaționale 22

CERCETĂRI—EXPERIMENTE

S. TRITEANU, M. COSMA: Formarea priceperilor și deprinderilor de muncă în cadrul laboratorului de chimie la elevii clasei a VII-a . 30
IULIU FERENCZI: Restructurarea conținutului învățământului, cale eficientă pentru dezvoltarea gîndirii elevilor (la botanică, cl. a V-a). . . . 39
FLORICA POPESCU, ION ENACHE: Pregătirea cadrelor medii de specialitate în liceele economice 51
LUIZA GHIONULIAN, MARIA FRÎNCULESCU: Formarea reprezentărilor spațiale la elevii claselor I—IV prin lecțiile de desen după natură . 60

GHIDUL CERCETĂTORULUI

ION RADU: Metode mai recente de prelucrarea statistică a datelor cercetării. 68

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE

AUREL CLAMBA, GAVRIL ADAMOSY: Rolul laboratorului în modernizarea procesului de învățămînt în școala de 10 ani 78
C. MARINESCU, M. GEORGESCU-BOȘTINA, F. ANDREESCU, C. DRAȘOVEANU: Îndrumări privind predarea aritmeticii, citit-scrisului și dezvoltării voribirii 87

OPINII

C. BOROIANU, DINUȚA MARIN: Noțiunile de teorie a literaturii în programele și manualele școlare 98

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ALEXANDRU BOJIN: Activitatea și preocupările lui A. Vlahuță în domeniul învățământului 106
IOAN N. VLAD: Școala activă în România 114
GEORGE BEURAN: Pregătirea universitară a învățătorilor 122

PEDAGOGIE COMPARATĂ

DIDINA BĂRBULESCU: Preocupări actuale privind învățământul în Venezuela 128
G. MEURIS: Orientarea școlară și profesională în Belgia 133

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

DUMITRU FÎNARU: „Devierile de conduită la copii" de I. Străchinaru. 138
LEON TOPA: „Philosophie de l'éducation nouvelle" („Filozofia educației noi") de Marc André Bloch 139
M. M.: Două studii românești publicate în Franța 141

II. 182

СОДЕРЖАНИЕ

Валер Попа, Школа, главнейшее средство распространения науки и культуры * **Александру Георгиу,** Роль обучающих и контролирующих машин в модернизации обучения * **Эмилиян Димитриу,** Об операционном анализе воспитательного действия * **С. Тритян, М. Косма,** Формирование трудовых умений и навыков у учащихся VII-го класса в химической лаборатории * **Ю Ференци,** Перестройка содержания образования — эффективный путь в развитии мышления учащихся. * **Флорика Попеску, Ион Енаке,** Подготовка специалистов в экооомических лицеях. **Мария Фрынкулеску, Луиза Гионулиан,** Формирование пространственных представлений у учащихся I-IУ классов на уроках рисования * **Ион Раду,** Новые методы статистической обработки данных, полученных в исследованиях * **Аурел Кламба, Гаврил Адамопи,** Роль лаборатории в модернизации процесса обучения в десятилетней школе * Консультация для учителей, работающих в I-ом классе * **К Маринеску, М. Джеоргжеску-Бопгинэ, Ф. Дидреску, К. Драшовяну, К. Борояну, Динуца, Марин,** Понятия теории литературы в школьных программах и учебниках * **Александру Божин,** Деятельность Александру Влахуцэ в области образования * **Ион Влад,** Активная школа в Румынин * **Джорже Беуран,** Университетская подготовка учителей * **Дидина Бэрбулеску,** Актуальные вопросы образования в Венесуеле * **Г. Меурис,** Школьная и профессиональная ориентация в Бельгии * **А. Стрэкинару,** „Отклонения в поведении у детей" **(Д.Фынару)** * **Марк Андре Блок** Философия нового образования" **(Леон Цопа)** * **М. М.,** Два румынских исследования, напечатанных во франции.

SOMMAIRE

Valer Popa, L'école, canal essentiel de diffusion de la science et de la culutre ★ *Alexandru Gheorghiu,* Le rôle des machines didactiques d'instruire et d'interroger, en vue de la modernisation de l'école ★ *Emilian Dimitriu,* Quelques considérations concernant l'analyse opérationnelle de l'action éducationnelle ★ *S. Triteanu, M. Cosma,* Acquistion des connaissances et formation des habitudes de travail dans le cadre du laboratoire de chimie chez les élèves de la classe de VIIe ★ *Iuliu Ferenczi,* Réorganisation du contenu de l'enseignement, voie efficiente du dévéloppement de la pensée des élèves (botanique, classe de Ve) ★ *Florica Popescu, Ion Enache,* Préparation des cadres moyens spécialisés dans les lycées économiques ★ *Maria Frînculescu, Luiza Ghionulian,* Formation des représentations spatiales chez les élèves des classes de I—IVe, au moyen des leçons de dessins d'après nature ★ *Ion Radu,* Méthodes récentes de calcul statistique pour les données des recherches ★ *Aurel Clamba, Gavril Adamosy,* Le rôle du laboratoire dans la modernization du processus d'enseignement dans l'école de 10 ans ★ Consultation, en vue d'aider les enseignants de la classe de Iere — leçons de roumain, de mathématiques et de développment du langage par *C. Marinescu, M. Georgescu-Boştină, F. Andreescu, C. Draşoveanu* ★ *C. Boroianu, Dinuţa Marin :* Notions de théorie littéraire dans les programmes et les manuels scolaires ★ *Alexandru Bojin,* L'activité et les préoccupations de A. Vlahuţă dans le domaine de l'enseignement ★ *Ioan N. Vlad,* L'école active en Roumanie ★ *George Beuran,* Préparation universitaire des instituteurs ★ *Didina Bărbulescu.* Préoccupations actuelles, concernant l'enseignement au Vénézuéla ★ *G. Meuris,* Orientation scolaire et professionnelle en Belgique ★ *Dumitru Finaru,* „Déviations dans la conduite chez les enfants" par *I. Străchinaru* ★ *Leon Ţopa,* „Philosophie de l'éducation nouvelle" (Filozofia educaţiei noi") par *Marc André Bloch* ★ *M. M.,* Deux études roumaines publiées en France.

CONTENTS

Valer Popa, School, the Main Channal of Distribution of Science and Culture ★ *Alexandru Gheorghiu,* The Role of Teaching and Testing Machines in School Modernization ★ *Emilian Dimitriu,* Some Considerations concerning the Operational Analysis of Educational Action ★ *S. Triteanu, M. Cosma,* The Formation of Habits and Skills in the Chemistry Laboratory at the 7th Form ★ *Iuliu Ferenczi,* The Reorganization of the Content of Education, an Efficient Way for the Development of Pupils' Thought (Natural History, 5th Form) ★ *Florica Popescu, Ion Enache,* The Training of Medium Specialists in the Economic Lyceee ★ *Maria Frînculescu, Luiza Ghionulian,* The Formation of Space Representation to the 1st — 4th Form Pupils by Drawing Lessons ★ *Ion Radu,* The Latest Methods in Statistics of Research data ★ *Aurel Clamba, Gavril Adamosy,* The Role of the Laboratory in the Modernization of Education in the 10 Year School ★ Advice : (for Those Teaching Romanian, Mathematics and Speech in the 1st Form by *C. Marinescu, M. Georgescu-Boştină, F. Andreescu, C. Draşoveanu* ★ *C. Boroianu, Dinuţa Marin,* Some Notions of the Theory of Literature in the Syllabuses and Handbooks ★ *Alexandru Bojin,* The Activity and Concerns of A. Vlahuţă in the Field of Education ★ *Ioan N. Vlad,* The Active School in Romania ★ *George Beuran,* The University Training of Schoolmasters ★ *Didina Bărbulescu,* Present Concerns regarding Education in Venezuela ★ *G. Meuris,* The School and Vocational Counciling in Belgia ★ *Dumitru Finaru,* ★ „The Trespassing of Behaviour at Children" by *I. Străchinaru* ★ *Leon Ţopa,* „Philosophie de l'éducation nouvelle" .The „Philosophy of New Education) gy *Marc André Bloch* ★ *M. M.,* Two Romanian Studies published in France.

Studii

Şcoala, principal canal de difuzare a ştiinţei şi culturii

Prof. VALER POPA
Directorul Liceului pedagogic, Cluj

Acest sfert de veac ce s-a scurs de la eliberarea patriei noastre de sub jugul fascist este cu siguranţă cel mai bogat în fapte semnificative şi realizări remarcabile în toate domeniile. Nu numai datele statistice confirmă acest lucru, ci mai ales înfăptuiri concrete şi durabile care situează ţara noastră printre ţările avansate ale lumii sub aspecte foarte importante, de la ritmul ridicat al procesului de industrializare la creşterea nivelului de cultură al întregului popor.

În acest context general, şcoala românească a făcut paşi uriaşi în cei 25 de ani, fiind atît beneficiara acestui proces impetuos de transformări structurale, cît şi prin contribuţia sa la pregătirea şi formarea cadrelor de muncitori, tehnicieni şi specialişti în diferite domenii. În special în ultimii ani, o serie de evenimente foarte cunoscute din viaţa şcolii noastre marchează linia mereu ascendentă a acestei evoluţii, integrarea sa totală în ansamblul relaţiilor socialiste, în întreaga activitate economică şi organizatorică.

La Congresul al IX-lea al P.C.R., stabilindu-se că nivelul societăţii noastre impune ridicarea pe o treaptă şi mai înaltă a cunoştinţelor de cultură generală, ştiinţifice şi tehnice ale tuturor cetăţenilor patriei, şcolii îi revenea rolul principal „în ridicarea nivelului cultural şi de conştiinţă al întregului popor" [1].

Între Congresul al IX-lea şi al X-lea al P.C.R. şcoala noastră a făcut paşi însemnaţi, jalonaţi de hotărîri importante ale conducerii de partid şi de stat, concretizate în documente de valoare istorică : Directivele Comitetului Central al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului şi Legea învăţămîntului (1968), Statutul personalului didactic (1969).

Cel de-al X-lea Congres al partidului acordă o şi mai mare importanţă şcolii, încadrînd-o organic în dezvoltarea generală a ţării noastre şi stabilind perspectivele dezvoltării ei viitoare : dezvoltarea şi modernizarea în pas cu evoluţia societăţii şi cuceririle moderne ale cunoaşterii ştiinţifice, în concordanţă cu cerinţele economiei naţionale, ştiinţei şi culturii.

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965, p. 52.

„Nivelul actual al societății socialiste, perspectivele evoluției sale impun perfecționarea multilaterală a învățămîntului, într-o concepție unitară, pe baza programului de perspectivă de pregătire a cadrelor, în strînsă legătură cu dezvoltarea economică și socială." [2]

Din acest comandament social se nasc sarcini numeroase, teoretice și practice, cărora școala noastră de azi trebuie să le facă față. Cele mai importante se referă la formarea tinerelor generații, întrucît „Școala trebuie să dea societății atît buni specialiști, cît și cetățeni înaintați, cu un orizont larg, cu spirit de inițiativă, cu o minte receptivă la tot ce e nou și avansat, cu un înalt spirit de responsabilitate față de îndatoririle sociale" .[3]

În același timp, școlii îi revin sarcini și în legătură cu ridicarea nivelului de cultură al întregului popor, ea aducîndu-și contribuția la formarea concepției despre lume a partidului nostru — materialismul dialectic —, la formarea conștiinței socialiste concretizată într-o atitudine cetățenească înaintată.

În acest mod școala contribuie la realizarea unui vast program de educație a întregului popor, ridicîndu-se astfel la înalta apreciere de a fi cu adevărat „principalul canal de difuzare a științei și culturii, de îmbogățire a minții, de modelare a caracterelor și formare cetățenească a tinerelor generații". [4]

Pentru a putea justifica întreaga încredere ce i s-a acordat, școala noastră va trebui să-și mobilizeze toate forțele, dezvoltîndu-și și perfecționîndu-și necontenit activitatea. Resursele și posibilitățile școlii sînt cuprinse în primul rînd în procesul de învățămînt și în al doilea rînd în legătura și colaborarea sa cu ceilalți factori educativi.

Prin conținutul procesului de învățămînt, școala face față atît cerințelor imediate ale societății, cît mai ales viitoarelor cerințe pe care societatea le va exprima în deceniile ce vor urma. De aici, importanța capacității de adaptare a școlii, a procesului instructiv-educativ, la condițiile sociale, la evoluția rapidă a acestora.

Specialiștii apreciază că de la intrarea în școală și pînă la terminarea ei de către un tînăr, cantitatea de informație crește în procent de 1000—1500%. Tineretul trebuie deci pregătit mai ales pentru a face față unor sarcini mereu noi, mereu sporite. De fapt, el trebuie astfel înarmat, încît să se poată adapta la noile cerințe, să învingă noile obstacole, să poată rezolva probleme din ce în ce mai complexe.

Ce fel de școală poate forma un astfel de om, atari personalități? Desigur, dacă avem în vedere formarea personalității multilateral dezvoltate, a omului capabil să se adapteze sarcinilor viitoare, acest scop nu poate fi realizat decît de către școala care ea însăși se adaptează cel mai bine atît cerințelor imediate, cît și celor în perspectivă de a se dezvolta. Dar pentru a realiza un asemenea țel e necesar să știm de unde pornim și pe ce să punem accentul în munca din școală.

Unii autori rezolvă această problemă prin organizarea conținutului învățămîntului, dînd importanță maximă la „ceea ce trebuie învățat", care

[2] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, p. 48.
[3] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, p. 94.
[4] *Idem*, p. 94.

anume cunoștințe și ce priceperi și deprinderi trebuie formate. Aceasta este cunoscuta problemă a planurilor și programelor de învățămînt, mereu în discuție, datorită marii mobilități a conținutului învățămîntului, spectaculoasei lui evoluții din ultimii ani. Importanța problemei este recunoscută pe plan mondial, așa cum reiese din numeroasele studii publicate pe această temă de către UNESCO. Paralel, se dă importanță și metodelor de studiu, formelor de muncă necesitate de acest conținut, chiar cînd se recunoaște că acestea sînt mai rigide și au tendința de rămînere în urmă față de conținut.

Acceptîndu-se ideea că sarcina școlii este acum mai ales să formeze omul decît să-l instruiască, în ultimii ani s-au efectuat numeroase cercetări care urmăresc perfecționarea metodelor de învățămînt, introducerea unor metode și tehnici noi. Nu întîmplător asistăm astăzi la utilizarea pe scară tot mai largă a unei aparaturi audio-vizuale, a unor mașini de învățat și, indiferent de tehnici, la răspîndirea unei metode ce convinge și cîștigă tot mai mult teren : instruirea programată, care „constituie una din aplicațiile școlare ale studiilor moderne de psihologia învățării". [5]

Ivită din nevoia de a da soluții unor probleme mai vechi ale învățămîntului tradițional și avînd drept caracteristică esențială intenția de a programa atît materialul, cît și activitatea elevului, această metodă se pare că va răspunde în mai bune condițiuni la necesitatea punerii de acord între conținutul și formele muncii instructiv-educative și va permite modernizarea concomitentă atît a programelor, cît și a metodelor de învățare.

Succesele învățămîntului programat se datoresc faptului că stimulează, organizează și utilizează în mai mare măsură gîndirea elevilor, capacitățile lor intelectuale, realizînd „...în fond programarea dezvoltării proceselor intelectuale". [6]

Deci, dacă și cele mai noi tehnici de învățare nu fac altceva decît să sublinieze importanța participării active, conștiente, gîndite (din ce în ce mai gîndite) a elevului la procesul de învățare, importanța formării în acest proces a unor aptitudini intelectuale prin care să crească eficiența participării și adaptării la cerințe mereu sporite, atunci putem escamota (cel puțin pe plan logic) problema „ce predomină" în procesul de învățămînt : conținut sau formă ? Ea poate fi acum înlocuită cu o problemă mai „reală" : ce formăm ? Este mai reală această problemă, deoarece știm să răspundem că în actualele condiții sarcina principală a școlii este de a forma aptitudinile intelectuale ale elevilor, de a-i ajuta pe aceștia să și le descopere la timp și să contribuie ei înșiși la dezvoltarea lor, transformîndu-le în calități ale personalității lor, în capacități intelectuale.

Aceasta este de fapt problema învățămîntului formativ sau într-o formulare mai recentă „caracterul formativ-educativ", problemă de mult cunoscută în pedagogie, dar care nu poate primi o soluționare corectă decît dacă „...învățămîntul se va adapta la rezultatele psihologiei dezvoltării, în opoziție cu logicismul tradiției școlare". [7]

---

[5] Al. Roșca, G. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Zörgö, *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, București, 1967, p. 185.
[6] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 21.
[7] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București, 1965, p. 189.

Astăzi, caracterul formativ-educativ al învățământului este impus de ritmul accelerat al dezvoltării sociale, al progresului științei și tehnicii contemporane, deoarece în școală nu mai pot fi însușite toate cunoștințele pe care știința le-a acumulat în diferite domenii. Oricît am discuta despre ce trebuie să selectăm din multitudinea acestor cunoștințe și oricîte progrese s-ar face pe linia sistematizării, întotdeauna se vor găsi obiecții că cutare sau cutare capitol a fost omis. De aceea, introducerea noilor cunoștințe, explozive, în școală, în programele de învățămînt, este astăzi în centrul discuțiilor pedagogilor, cîteva criterii impunîndu-se în centrul atenției ca mai importante :

a. Predarea obiectelor de învățămînt pe linia a ceea ce este esențial, prescurtînd astfel drumul spre ultimele realizări într-un anumit domeniu.

b. Posibilitatea introducerii și explicării noțiunilor mai complicate și la vîrste mai mici.

c. Utilizarea și stimularea capacităților de efort intelectual și de însușire ale elevilor. [8]

Primele două căi au fost demonstrate ca fiind posibile, în timp ce cea de-a treia cale, deziderat științific al vieții contemporane, constituie problema centrală a învățămîntului modern.

Numeroase lucrări de psihologie se ocupă de modalitățile dezvoltării sistematice și ale valorificării cît mai depline a capacităților intelectuale. Cel mai adesea problema este tratată în lumina formării operațiilor mintale (P. I. Galperin, S. Vîgotschi) pe baza interiorizării acțiunilor concrete. Lucrările prof. Al. Roșca subliniază că prin formarea acestor operații mintale se urmărește obținerea unor calități ale gîndirii ca : flexibilitatea, „capacitatea de modificare rapidă a mersului gîndirii cînd situația o cere.. realizarea ușoară a transferului în rezolvarea problemelor" și prin aceasta „creativitatea, principalul instrument psihologic al creației...", capacitatea mintală de a descoperi noi adevăruri, noi relații, putere de investigație și de invenție, de producție. [9]

Fără a intra în analiza psihologică a acestor probleme, reținem faptul că toți autorii subliniază rolul deosebit al școlii, al procesului de învățămînt în cultivarea acestor calități și capacități intelectuale.

De ce trebuie să rețină școala aceste probleme ? Pentru că numai școala ce reușește să formeze asemenea personalități poate pretinde că răspunde într-o măsură mai mare comandamentelor sociale. Școala modernă este mai ales atelierul unde se făuresc personalitățile creatoare, în funcție de noile dimensiuni sociale.

„Școala are ca sarcină asigurarea condițiilor educaționale ale culturii generale, ținînd seama de : creșterea volumului de cunoștințe, restructurarea sistemelor de idei în științe, diversificarea și specializarea științelor, apariția științelor de sinteză și a domeniilor de cercetare interdisciplinară, creșterea rolului matematicii, fizicii și chimiei în ansamblul științei, care devine din ce în ce mai mult forță de producție". [10]

---

[8] Cf. Ștefan Costea și N. Radu, *Caracterul militant al procesului de învățămînt*, „Lupta de clasă", nr. 8/1969, p. 94.

[9] Al. Roșca, *Op. cit.*

[10] Dimitrie Todoran, *Cercetarea pedagogică și modernizarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 7—8/1969.

Toate modalitățile de sporire a eficienței muncii din școală se subordonează acestor țeluri. Prelungirea duratei școlarității obligatorii pentru întregul tineret la 10 ani este o măsură ce se înscrie perfect în contextul eforturilor științifice și practice productive ce se fac în întreaga viață economică și socială. În această lumină trebuie privită și școlarizarea copiilor de la vîrsta de 6 ani, obținîndu-se mărirea duratei școlarității fără pericolul de a menține copiii în școală la vîrsta la care puterea lor de creație s-ar putea manifesta deja în activitatea practică.

Școala noastră are toate posibilitățile de a da elevilor o pregătire predominant formativă, înarmîndu-i în primul rînd cu spiritul creator, de investigație și de cercetare. Aceasta nu înseamnă că însușirea cunoștințelor ocupă un loc secundar în învățare. Cunoștințele, procesul însușirii lor, ajută la dezvoltarea aptitudinilor și capacităților mintale, stimulează gîndirea creatoare.

Metoda de predare valabilă a științelor este metoda bazată pe cercetarea întreprinsă de elev, sau, cum se spune, metoda „cercetării" sau a „descoperirii". Cu alte cuvinte, valoarea cunoștințelor însușite constă în transformarea lor în instrumente superioare de lucru : de la cunoștințe și informații, definiții și noțiuni, la procedee și deprinderi, la transformarea datelor în simboluri și scheme, la înțelegere, la generalizări superioare, la inventivitate și raționament creator. Urmînd un asemenea drum, școala îi formează elevului cea mai importantă capacitate, aceea de a se cultiva *el însuși, îi permite să ajungă în cel mai scurt timp la formarea unui stil propriu de muncă, a unui stil de muncă intelectuală.*

Fiind cea mai importantă instituție educativă, școala nu acționează singură, ci de comun acord cu alți factori educativi, forța ei depinzînd și de reușita colaborării cu familiile elevilor și cu organizațiile de tineret. În documentele Congresului al X-lea al P.C.R. se subliniază că școala, familia, Uniunea Tineretului Comunist, instituțiile de artă și cultură, toate organismele sociale și obștești trebuie să-și facă o nobilă misiune din educarea tinerei generații.

Familia poate fi ajutată și îndrumată în legătură cu sarcinile educației la un moment dat și mai ales cu tehnica muncii educative. Ajutorul acesta îl cere și îl obține mai ales de la școală, instituție special organizată și înarmată pentru a face educația tinerelor generații.

Școala poate și trebuie să organizeze și să canalizeze preocupările părinților. Nu întîmplător cele mai importante succese ale colectivelor școlare apar acolo unde există o strînsă colaborare între școală și familie, unde eforturile lor comune sînt strîns unite.

În colaborarea dintre școală și familie, considerăm că școlii îi revin două sarcini mai importante :

a. Preluarea și dezvoltarea educației familiale, clădirea pe ceea ce copilul aduce pozitiv din familie, cultivarea calităților și aptitudinilor a căror bază a fost pusă în familie, creșterea bagajului educațional pe care copilul îl aduce din familie la intrarea în școală.

b. Sprijinirea familiilor elevilor în informarea și perfecționarea lor pedagogică și în însușirea unor metode pedagogice practice.

În realizarea ambelor sarcini este evident rolul conducător al școlii în această colaborare, superioritatea ei izvorînd din faptul că școala face o educație sistematică, completă. Pentru familie școala este și trebuie să fie un izvor de răspîndire a științei și culturii pedagogice, contribuind și prin aceasta la formarea conștiinței socialiste a maselor și a atitudinii cetățenești înaintate.

Un prețios ajutor primește școala în realizarea sarcinilor sale de la organizațiile de copii și tineret: Organizația pionierilor și Uniunea Tineretului Comunist. Obiectivul principal al activității acestor organizații din școală este de a contribui, prin forme și mijloace obștești, la intensificarea preocupării elevilor în a obține rezultate tot mai bune la învățătură — principala lor îndatorire față de patrie. Prin faptul că organizațiile de tineret urmăresc asemenea țel, activitatea lor din școală se integrează organic activității generale instructiv-educative, fără a o dubla pe aceasta și fără a crea paralelisme sau a-i supraîncărca pe elevi.

Modul de îndeplinire a sarcinilor ce revin organizațiilor de pionieri și U.T.C. din școală se referă mai ales la activitățile în afară de clasă și extrașcolare, la organizarea timpului liber al elevilor prin excursii și drumeții, jocuri, serbări și spectacole, cercuri tehnice și artistice, acțiuni de folos patriotic.

Școlii îi revine sarcina de a îndruma activitatea organizațiilor de pionieri și U.T.C., pentru că aceasta este în fond o muncă pedagogică. Prin învățătorii și profesorii care lucrează în aceste organizații, prin planul comun de activitate al școlii cu acestea, se asigură integrarea organică a muncii pionierești și U.T.C. din școală în perspectiva și obiectivele generale ale educației comuniste. Fundamentînd întreaga activitate pe baze psiho-pedagogice, pe cunoașterea vieții sufletești a copiilor, școala stimulează și educă inițiativa creatoare a milioane de copii și tineri, le permite acestora să-și cunoască și să-și pună în valoare adevăratele lor aptitudini, contribuind astfel la cea mai bună orientare și pregătire pentru activitatea practică ce-i așteaptă.

Virtuțile unei școli educativ-formative sînt garantate mai ales de înaltul nivel al educației intelectuale. Aici este hotărîtoare contribuția personalului didactic prin fiecare lecție, prin nivelul științific și metodic al tuturor lecțiilor, ca și prin conducerea unor activități dinafara clasei prin care se lărgește orizontul de cunoștințe, dar mai ales se permite exersarea, utilizarea acestora în practică, transformarea lor în deprinderi și priceperi ale muncii creatoare.

În întreaga sa activitate, învățătorul și profesorul lucrează astfel încît să pună în valoare întreaga capacitate intelectuală a elevilor, stimulînd efortul personal, încurajînd curiozitatea științifică și spiritul de cercetare, promovînd atitudinea activă și conștientă, autocontrolul și spiritul de obiectivitate. Lucrînd astfel, profesorul urmărește conștient cultivarea inteligenței și a spiritului creator, cu intenția de a nu rămîne numai în domeniul educației intelectuale, ci de a transforma aceste valori și a le realiza pe toate laturile personalității elevilor.

Modernizarea procesului de învățămînt nu este posibilă fără modernizarea procesului de pregătire a cadrelor, fapt ce vizează direct perfecționarea muncii în liceele pedagogice și în facultățile pregătitoare de cadre

didactice, în vederea asigurării celui mai înalt nivel de pregătire a viitorilor învățători și profesori. Acest deziderat vizează deopotrivă pregătirea profesională, științifică și pedagogică, în vederea ridicării eficienței lecțiilor, conducerii activităților în afara clasei. De asemenea, se impune o înviorare a activității muncii metodice din școală (consiliul pedagogic, cercuri pedagogice, comisii metodice), înlăturarea formalismului și rutinei, stimularea interesului pentru studiu individual sistematic și continuu. Școala își va îndeplini cu succes rolul său de principal canal de difuzare a științei și culturii în primul rînd prin înaltul nivel de pregătire politică, de specialitate și pedagogică a întregului corp didactic.

ШКОЛА — ГЛАВНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО РАСПРОСТРАНЕНИЯ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ

(Резюме)

Указывая на задачи, вытекающие из документов X-ого Съезда РКП, автор подчеркивает значение адаптивных возможностей учебно-воспитательного процесса к социальным условиям, к быстрому их развитию. Отвечая на эти требования, школа должна осуществить подлинно формативное образование; ценность знаний, усвоенных учащимися, должна характеризоваться возможностью их превращения в рабочий инструмент.

Автор обсуждает вопрос о сотрудничестве школы с остальными факторами — семьей, пионерской и молодежной организациями, учреждениями культуры и искусства и т.д., а также вопрос о модернизации и совершенствовании процесса подготовки преподавательских кадров.

L'ÉCOLE, CANAL ESSENTIEL DE DIFFUSION DE LA SCIENCE ET DE LA CULTURE

(Résumé)

Indiquant les tâches qui reviennent à l'école d'après les documents du X-ème Congrès du Parti Communiste Roumain et que, par le contenu du processus d'enseignement, l'école fait face tant aux exigences immédiates de la société, que surtout aux nécessités futures, l'auteur souligne l'importance de la capacité d'adaptation du processus instructif — éducatif aux conditions sociales, à leur évolution rapide. Pour répondre en les meilleures conditions à ce desideratum, l'école doit réaliser un vrai enseignement formatif, la valeur des connaissances appropiées par les élèves se trouvant dans la possibilité de leur transformation en des instruments supérieurs de travail, l'école développant chez l'élève la capacité de se cultiver soi-même, la pensée créatrice.

Par la suite, l'auteur traite de la collaboration de l'école avec les autres facteurs éducatifs — la famille, l'organisation des pionniers et de l'U.T.C., les institutions d'arts et de culture etc. — de même que le problème de la modernisation et du perfectionnement du processus de formation des enseignants.

EDUCATION, THE MAIN CHANNAL FOR THE PROLIFERATION OF SCIENCE AND CULTURE

(Abstract)

Showing the tasks of our education as revealed in the papers of the 10th Congress of the R.C.P. and that, by the content of the process of teaching, our school fulfils both the immediate requirements of the society and especially the needs of the future, the author emphasizes the importance of adjusting the educational process to the social conditions, to their rapid development. In order to fulfil this task, our school has to achieve a really formative education, the value of pupils' knowledge being measured by the possibility of turning them into superior tools, the schools moulding so far the child's capacity to self-develop his creative thinking.

Further on, the author deals with the cooperation between school with the other educational elements — family, pioneers' organization and U.T.C., art and culture institutions, etc. — as well as the problem of modernizing and perfecting the process of teachers' training.

*Rolul mașinilor didactice de instruire și examinare în modernizarea învățământului**

Dr. med. ALEXANDRU GHEORGHIU
șef de sector Institutul de științe pedagogice

Evoluția impetuoasă a culturii și civilizației impune tuturor ramurilor de activitate restructurări și dezvoltări adaptative. În acest cadru, învățământul contemporan trebuie să găsească soluții optimale la cîteva probleme esențiale și anume :

1. Să rezolve favorabil contradicția care începe să apară între cantitatea de informații — în continuă creștere — ce trebuie asimilată și posibilitățile individuale de cuprindere a acestora [1].

2. Să găsească metodele cele mai adecvate prin care să se dezvolte în mintea elevului posibilitatea de a opera activ cu ansamblul de cunoștințe însușite și a le adapta dinamic la împrejurările variate pe care le generează viața, munca, producția.

3. Să pregătească fiecare generație nouă de elevi în vederea unei activități independente de achiziționare de cunoștințe și după terminarea școlarizării, prevăzîndu-se că, de la an la an, acestea se vor transforma și se vor îmbogăți [2].

Soluționarea problemelor de mai sus, asimilate ca obiective principale ale învățământului, în condițiile cerute de epoca actuală, a impus cu necesitate găsirea unor căi noi în pedagogia contemporană, căi definite prin termenul sintetic de „modernizarea învățământului". Acțiunea de modernizare a învățământului unește exigențele pedagogiei contemporane cu practica școlară, înnoind structurile, conținutul, tehnicile didactice sau docimologice și, implicit, formarea și perfecționarea tuturor categoriilor de educatori [3]. Referindu-ne numai la modernizarea procesului de

---

* Referat ținut la „Sesiunea județeană de comunicări științifice în sprijinul perfecționării învățământului și educației în școala de cultură generală", 16—17 iunie 1969, Tg. Jiu.

[1] V. Bunescu și colab., *Studii de pedagogie cibernetică și instruirea programată*, Ed. didactică și pedagogică, 1968, p. 7—9.

[2] E. Fischbein, *Eficiența în procesul de învățămînt*, în vol. *Psihologia și viața*, Ed. științifică, 1969, pp. 44—47.

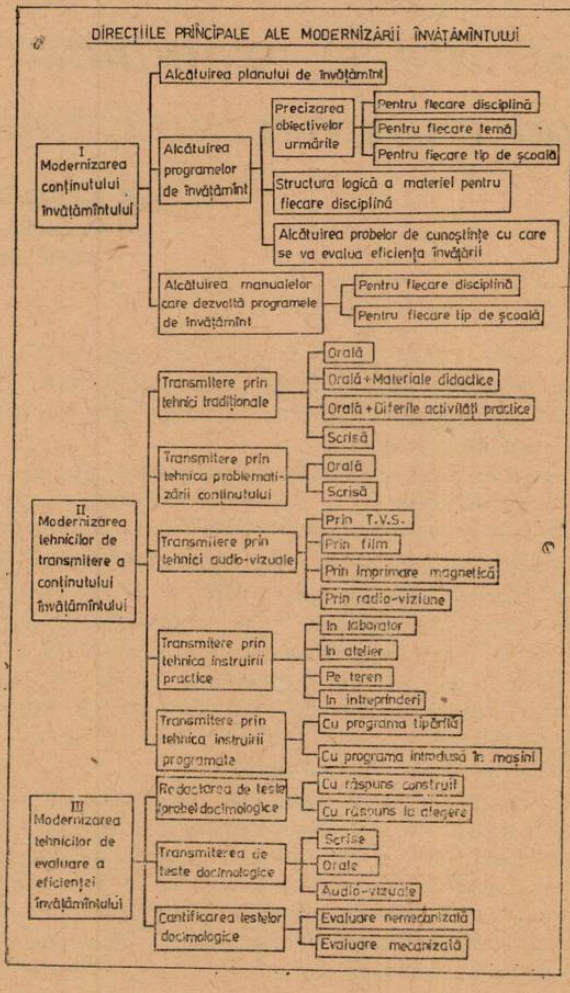
[3] G. Văideanu, *Pedagogia în perspectiva modernizării învățământului*, „Scînteia", din 5 mai, 1969.

învățămînt, putem formula cele 3 arii pe care le cuprinde și le dezvoltă concomitent (schema 1) :

— *modernizarea conținutului învățămîntului ;*
— *modernizarea tehnicilor de transmitere a acestui conținut ;*
— *modernizarea tehnicilor de evaluare a eficienței învățămîntului.*

I.

În prima parte ne vom referi la acele aspecte ale modernizării tehnicilor de transmitere a conținutului învățămîntului care au incitat gîn-



Schema 1

direa pedagogică să introducă principiile mecanizării muncii în activitatea de instruire.

În orice sistem de învățămînt, desfășurarea procesului de instruire cuprinde cîteva etape care se succed intr-o ordine determinată. Astfel delimităm :

— *Transmiterea de informații de către profesor și recepționarea acestora de către elev.*

— *Solicitarea elevului de a executa o sarcină didactică (exercițiu, problemă, experiență, compunere etc.).*

— *Rezolvarea ei de către elev.*

— *Controlul profesorului asupra modului în care a fost rezolvată.*

— *Îndrumarea elevului de către profesor pentru a putea trece la transmiterea și recepționarea unei alte informații.*

Păstrînd această schemă generală de desfășurare, profesorul o aplică sub diferite variante. Astfel, deosebim : varianta în care elevii sînt solicitați să execute sarcina didactică acasă, controlul și îndrumarea realizîndu-se în ora următoare ; varianta în care solicitările elevilor se fac în cadrul aceleiași ore, în care se face și transmiterea cunoștințelor ; pe alt plan, întîlnim variante de transmitere de informații : verbale, vizuale sau audio-vizuale sau găsim diverse modalități de control din partea profesorului. Ceea ce trebuie să scoatem în evidență este faptul că, indiferent de particularitățile variantei adoptată de profesor, un rol fundamental aparține muncii independente a elevului care, îndrumat corespunzător, trebuie să-și formeze deprinderi de a investiga singur, de a prelucra, interpreta și generaliza cunoștințele căpătate, de a-și forma în esență un sistem de deprinderi intelectuale care să-l oblige să activeze, să gîndească, să creeze singur. Experiența pedagogică arată însă că fiecare elev are particularitățile și ritmul său propriu de gîndire și de asimilare. De aceea, poziția profesorului ca meditator al unui grup mare și neomogen de elevi, așa cum este sistemul clasei, nu se dovedește a fi întotdeauna potrivită pentru realizarea obiectivelor formative ale învățămîntului. Se creează astfel o nouă necesitate și anume aceea ca instruirea să fie individualizată, dar în același timp să fie și operativă [4]. Dintre soluțiile date acestei probleme, aceea care s-a impus pedagogiei a fost „instruirea programată". Fiind concepută ca o modalitate nouă de organizare a procesului de învățare, instruirea programată și-a propus să realizeze o adevărată meditare individuală, deci a fiecărui elev în parte, cu ajutorul unei programe în care să fie cuprinse toate cele cinci funcții ale procesului de însușire de cunoștințe menționate mai sus, adică atît funcțiile care revin elevului, cît și rolul de conducere și control care revine profesorului.

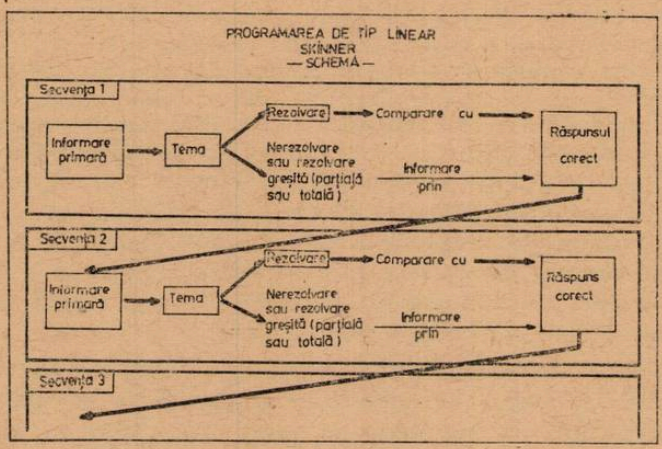
În practică, rezolvarea acestor deziderate s-a făcut prin elaborarea unor programe-manual, în care materia de însușit a fost împărțită în fragmente mici, după logica strictă a obiectului respectiv. După numeroase experimente s-au selecționat două asemenea tipuri de programe.

a) În unele, după transmiterea fragmentului de informație, elevul este solicitat să construiască în scris rezolvarea sarcinii de cunoaștere care i s-a cerut, controlul rezolvării corecte asigurîndu-se prin auto-veri-

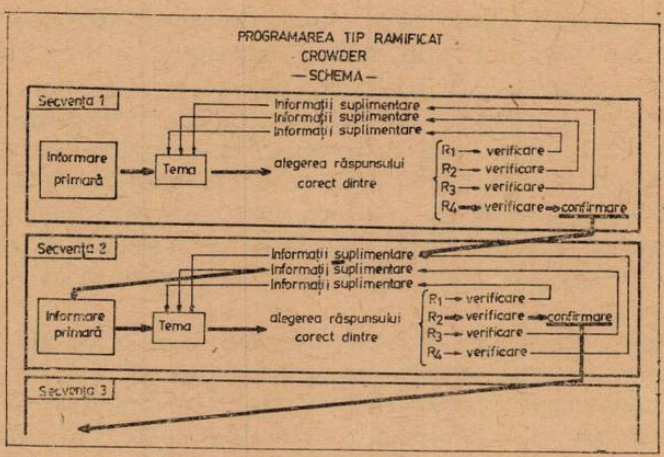
[4] L. V. Sensev, *Contribuții la problema rolului și locului mașinilor de învățare în sistemul instruirii programate*, Moscova, 1965. Traducere la Institutul de științe pedagogice.

ficare. Asemenea programe se numesc cu răspuns construit și în literatura pedagogică poartă denumirea de programe tip Skinner (schema 2).

b) În celelalte, pentru rezolvarea sarcinii didactice, elevul trebuie să aleagă răspunsul corect din mai multe posibilități care îi sînt prezentate, una singură fiind de obicei corectă. Verificarea se face tot prin „autoservire", elevul fiind îndrumat de programă să controleze exactitatea răspunsului ales, la diferite alte pagini ale manualului.



Schema 2



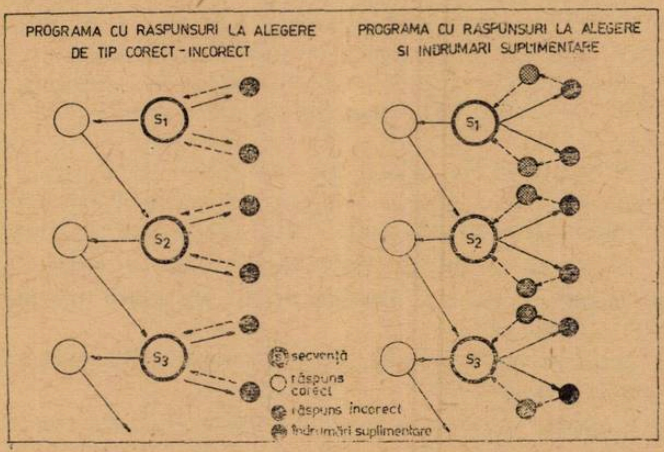
Schema 3

Asemenea programe se numesc cu răspuns la alegere sau programe de tip Crowder (schema 3). După modul în care este îndrumat elevul atunci cînd i se confirmă sau infirmă rezolvarea exactă, se disting mai multe variante ale acestui tip și anume :

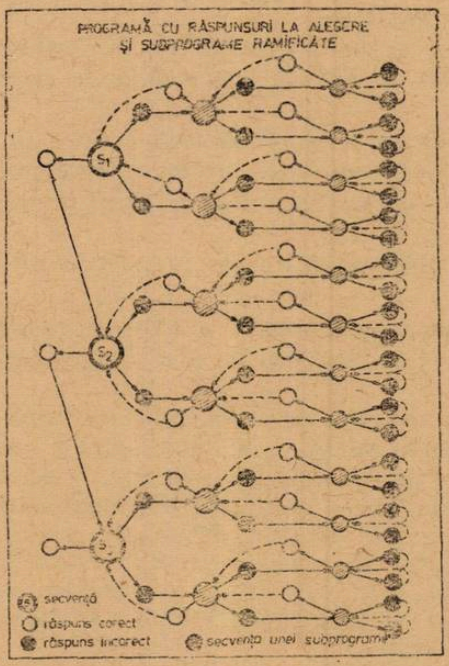
— programe liniare cu confirmări sau infirmări de forma „da — nu" (schema 4).

— programe cu îndrumări suplimentare (schema 4).

— programe cu subprograme sau ramificații (schema 5).



Schema 4



Schema 5

Fiind subordonată în totalitate calităților programei, metoda instruirii programate a dat rezultate surpinzător de bune atunci cînd programa a fost elaborată după o tehnologie științifică precisă și a dat rezultate me-

diocre sau chiar mai slabe decît predarea prin metode tradiționale, atunci cînd programa a fost elaborată empiric, fără o bază solidă de cercetare pedagogică.

În același timp s-a observat că obiectivele propuse spre rezolvare prin instruirea programată nu erau atinse decît de un grup restrîns de elevi, deoarece ele presupuneau o motivație a învățării, adică cereau din partea elevului conștiinciozitate și activitate individuală. Cu alte cuvinte, programa-manual folosea efectiv elevilor buni, în vreme ce elevii slabi rămîneau pasivi și căutau răspunsurile corecte înainte de a depune efortul să le rezolve.

Descoperindu-se părțile slabe ale învățării cu ajutorul manualelor programate, gîndirea pedagogică a apelat la tehnică pentru a găsi prin ea soluții problemelor controversate. Iată inventarul acestora :

1. *să fie micșorat timpul de instruire necesar parcurgerii programei ;*

2. *să se permită elevului înaintarea în instruire numai după ce a rezolvat corect sarcina dată ;*

3. *să se poată urmări obiectiv ritmul progresului realizat de elev în cursul parcugerii programei ;*

4. *să se realizeze programe portative de volum cît mai redus ;*

5. *să se diversifice modul de transmitere a informației pentru ca elevul să folosească simultan sau alternativ ambele canale proprii de informare (auditiv și vizual) ;*

6. *să se găsească modalități simple de transmitere a subprogramelor (în cazul programelor ramificate), asigurîndu-se parcurgerea lor obligatorie de către elevi ;*

7. *să se depisteze cu ușurință lipsurile existente în cunoștințele fiecărui elev și, în mod automat, să se încerce completarea lor ;*

8. *să se poată soluționa instruirea în grup și necesitatea învățării în ritm individual ;*

9. *să nu se perturbe și să nu se scumpească prea mult actualul sistem de învățămînt.*

Încercările tehnice de a realiza aceste deziderate pedagogice s-au concretizat în aparate și instalații ce poartă generosul nume de „mașini de instruire".

Ceea ce trebuie subliniat de la început este faptul că rezolvările tehnice propuse de diferiți autori de-a lungul anilor s-au concentrat numai asupra unora dintre problemele de mai sus. Această limitare poate fi explicată fie prin înțelegerea parțială a fenomenului complex pe care și-l propuneau pentru studiu, fie prin dificultățile reale pe care le ridicau problemele de rezolvat. De aceea, nici pînă astăzi nu s-au găsit soluții ideale, deși eforturile angrenate în acest domeniu au crescut ca importanță de la an la an, iar realizările actuale sînt calitativ mult superioare față de încercările inițiale.

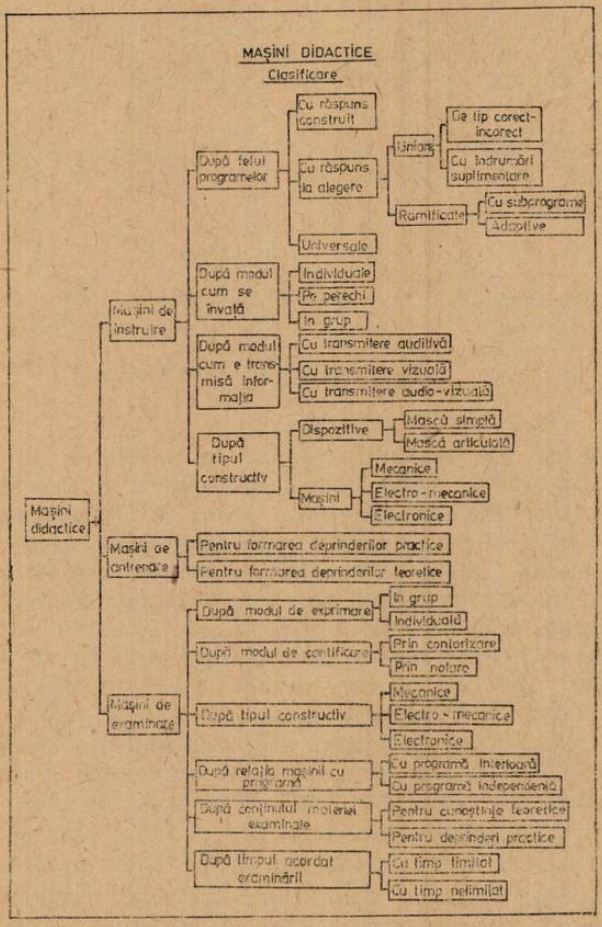
O privire sintetică asupra mașinilor de instruire care se folosesc în prezent în diferite țări permite clasificarea lor din următoarele puncte de vedere [5] (schema 6).

[5] Schestakow, *Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen*, Berlin, 1965.

A. *După felul programelor,* mașinile pot fi :

1) Mașini care transmit programe cu răspuns construit.

2) Mașini care transmit programe cu răspuns la alegere, fie programe liniare de tip „bine-greșit" sau cu îndrumări suplimentare, fie programe ramificate cu subprograme sau cu mai multe programe.



Schema 6

3) Mașini universale, care pot transmite atît programe cu răspuns construit, cît și pe cele cu răspuns la alegere.

B. *După modul de învățare* remarcăm :

1) Mașini pentru instruire individuală.

2) Mașini pentru instruire pe perechi.

3) Mașini pentru instruire în grupuri de la cîțiva elevi pînă la efectivul unei clase întregi.

C. *După modul cum e transmisă informația,* mașinile pot fi :

1) Cu transmiterea prin mesaj vizual.

2) Cu transmitere prin mesaj auditiv.

3) Cu transmitere prin mesaj audio-vizual.

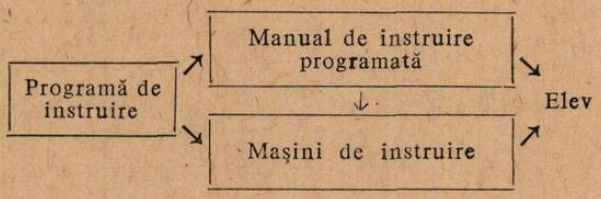
D. *După tipul constructiv* distingem :

1) Mașini propriu-zise : mecanice, electromecanice sau electronice.

2) Dispozitive mobile sub formă de măști simple sau articulate ce se adaptează la manualele programate.

Indiferent că ne găsim în faza de proiectare a unei mașini viitoare sau că analizăm o mașină în funcțiune, vor trebui așezate față în față obiectivele pedagogice ce i se cer și posibilitățile pe care le are pentru a le soluționa [6].

Raportul care există între mașina de instruire și programa după care se face instruirea este astăzi bine clarificat și poate fi schematizat astfel :



Rezultă de aci că elementul esențial în instruirea cu ajutorul mașinilor rămîne programa, adică materialul structurat programat care trebuie însușit. Acest material de bază poate fi tehnoredactat în diverse moduri, astfel încît să fie prezentat prin intermediul unui aparat. De aci înțelegem că elevul învață parcurgînd programa, așa cum s-a arătat de la început. Mașina nu face decît să devină un suport mai mult sau mai puțin perfecționat, prin care programa ajunge la elevul care învață după ea. Ceea ce se cere unei mașini de instruire este ca ea să realizeze cît mai multe dintre funcțiile pe care învățarea cu ajutorul manualului programat nu le poate face. De aceea, cînd discutăm valoarea unei mașini de instruire trebuie să-i precizăm atît posibilitățile cît și limitele. La rîndul ei, mașina poate impune o anumită redactare și mai ales o anumită tehnoredactare a programei după caracteristicile sale.

În literatura pedagogică mondială sînt descrise pînă în prezent cîteva sute de prototipuri de mașini didactice de instruire programată și numărul lor sporește necontenit [7]. Faptul în sine este îmbucurător, deoarece exprimă interesul crescînd pentru această latură a modernizării învățămîntului. Dar, în același timp, el demonstrează că încă nu s-au găsit soluții optime de rezolvare a problemei, soluții prin care exigențele pedagogice să se armonizeze cu cerințele economice și organizatorice ale învățămîntului. Totodată, el vestește apropierea epocii în care mașina de instruire va face parte din echipamentul individual al elevului sau colectiv al școlii, la fel ca și echipamentul de scris sau de sport, la fel ca și materialul didactic din laboratoare.

---

[6] Vl. Podlena, *Învățămîntul programat și mașini de învățat*, „Pedagogika" 5, 1966, p. 529—539. Traducere la Institutul de științe pedagogice.

[7] Ed. Fry, *Teaching machines and programmed instruction an introduction*, New-York, 1965.

II

Ne vom referi în continuare la un alt tip de aparate didactice și anume la mașinile de examinare sau de verificare.

De mai multe decenii, pedagogii fac încercări susținute să găsească mijloace cît mai obiective, mai simple, și mai eficiente prin care să poată fi stabilit progresul școlar. Între soluțiile propuse a fost reținută și aceea care folosește programe de verificare cu răspunsuri la alegere. Elevul primește în scris sau prin proiecție o programă de verificare care cuprinde cîteva întrebări, la fiecare din ele fiind date mai multe răspunsuri. Dacă am presupune, de exemplu, o întrebare cu 5 răspunsuri din care elevul trebuie să aleagă pe cel care este corect, programa poate fi prezentată în mai multe variante ca : 4 răspunsuri greșite și 1 răspuns corect ; 2 răspunsuri corecte și 3 răspunsuri greșite ; răspunsurile greșite total sau parțial greșite etc. Astfel se poate certifica obiectiv, prin comparație cu etalonul corect, valoarea răspunsurilor date de diferiți elevi la aceeași întrebare.

Necesitatea de a interoga în același timp cît mai mulți elevi, eventual întreaga clasă, cu aceleași întrebări și asupra întregului conținut ce trebuie asimilat, a condus la solicitarea unor rezolvări tehnice. Ele au îmbogățit pedagogia cu cîteva tipuri de mașini de examinare.

Ca și în cazul instruirii, mașinile de examinare pot fi clasificate din mai multe punct de vedere :

A. *După modul în care permit examinarea,* distingem mașini individuale sau de grup.

B. *După tipul constructiv :* mașini mecanice, electromecanice și electronice.

C. *După modul de cantificare a rezultatelor* deosebim mașini care contorizează răspunsurile și mașini care acordă note.

D. *După conținutul examinării* există mașini care verifică deprinderi practice și altele pentru verificarea cunoștințelor teoretice.

E. *După relația mașinii cu programe :* mașini care au programe de verificare în interior și mașini care lucrează cu programă separată.

F. *După timpul acordat examinării* întîlnim mașini care examinează în timp impus și altele care lasă elevul să răspundă în timp nelimitat.

Avînd numai funcția să memoreze numerele răspunsurilor corecte, parțial corecte sau inexacte, o mașină de examinare este mult mai simplă din punct de vedere constructiv, în comparație cu o mașină de instruire. Mașina nu memorează întrebările sau conținutul concret al programei de examinare, ci un simplu cod. De aceea, nu ne va surprinde faptul că cele mai multe mașini didactice construite pînă în prezent aparțin acestei categorii.

Valoarea pedagogică a examinării cu ajutorul mașinilor este dată de valoarea programei de verificare, pe care o alcătuiește și o formulează profesorul. Mașina aduce prin mecanismele ei numai posibilitatea de a se verifica simultan, frontal, un număr mare de elevi și de a se compara mecanizat rezultatele fiecăruia cu rezultatul etalon, scutind pe profesor de această muncă obositoare și consumatoare de timp. De aceea, trebuie

evitate și lămurite confuziile care se fac uneori între mașinile de instruire programată și cele de verificare, deoarece, după cum am arătat, acestea din urmă nu au nimic comun cu învățarea programată.

III.

Încercări de construire de mașini și dispozitive didactice pentru învățare și examinare sînt înregistrate și în țara noastră în ultimii 4—5 ani. Așa cum semnalam și pentru alte țări, majoritatea sînt destinate examinării și mai puțin sînt construite pentru învățarea programată. Ceea ce caracterizează etapa de început a acestei activități e faptul că înțelegerea problemelor a fost adesea parțială. Astfel, asistăm la construirea de mașini înainte de a se fi elaborat programa ce va fi transmisă cu ajutorul lor. Nu întotdeauna s-a înțeles faptul că mașina are rolul auxiliar, subordonat obiectivelor pedagogice urmărite. De aceea, întîlnim situații în care, după ce mașina a fost construită, i se caută funcțiile pedagogice.

Dintre cele aproximativ 30 încercări constructive de diverse tipuri, menționăm :

— Instalația de învățare și verificare în grup „Verfix", realizată la Grupul școlar al cooperației din București [8].

— 4 mașini și 1 dispozitiv de învățare realizate la Institutul de științe pedagogice din București [9], [10].

— Aproximativ 15 mașini de învățare sau examinare realizate în rețeaua școlilor M.F.A. [11].

— Mai multe tipuri perfecționate de mașini de examinare electronice realizate la Institutul politehnic din Timișoara [12].

— 1 mașină de învățare electro-mecanică realizată la Grupul școlar de construcții din Timișoara.

— 2 mașini de învățare realizate la Universitatea din Iași.

— 1 mașină de învățare mecanică realizată la Universitatea din Cluj ș.a.

Preocupările din ce în ce mai numeroase din acest domeniu vor da cu siguranță prilejul să se realizeze într-un viitor previzibil un prim bilanț de etapă. Pînă atunci se face simțită nevoia elaborării de materiale, de instructaje sau de consultații cu privire la principiile pedagogice ale proiectării mașinilor de instruire și la studiile tehnico-economice care trebuie să le însoțească. În același timp, vor trebui coordonate inițiativele individuale ale constructorilor în raport cu exigențele pedagogiei moderne.

Mașinile de instruire se vor impune în practica școlară atunci cînd li se va demonstra fără echivoc eficiența pedagogică și atunci cînd construcția și multiplicarea lor vor reprezenta investiții avantajoase. Pentru aceasta va trebui să se plece de la un fond de cunoștințe temeinice în

[8] L. Selmereanu, C. Preda, *Instalația de verificare a cunoștințelor „Verfix"*, „Revista de pedagogie"", nr. 9, 1968 și „Revista învățămîntului profesional și tehnic" nr. 4, 1967.

[9] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 126—127.

[10] Alex. Gheorghiu, *Mașină de instruire programată*, în *Almanahul Educației*, 1968.

[11] *Consfătuirea cadrelor didactice M.F.A., Făgăraș, 1968* (Biblioteca M.F.A. — uz intern).

[12] I. Munteanu, *Două tipuri de mașini de verificare*, Com. Ses. St Craiova, 1969.

privința instruirii programate, realizîndu-se programe de diferite tipuri și pentru diferite discipline. Numai după aceea se va putea aprecia necesitatea construirii unuia sau altuia din tipurile posibile de mașini didactice.

РОЛЬ ОБУЧАЮЩИХ И КОНТРОЛИРУЮЩИХ МАШИН В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

Исходя из комплексного понятия о модернизации образования, автор проводит анализ вопроса об усовершенствовании передачи его содержания. Подчеркивая значение самостоятельной работы учащихся в процессе обучения, обсуждаются педагогические решения этого вопроса, предложенные техникой программированного обучения. Анализируются также лимиты обучения при помощи программированных учебников и преимущества обучающих машин. Приводится классификация обучающих машин с разных точек зрения. В заключительной части уточняется роль и место контролирующих устройств в ансамбле средств обучения.

LE RÔLE DES MACHINES DIDACTIQUES D'INSTRUIRE ET D'INTERROGER, EN VUE DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

Prenant comme point de départ la conception complexe de la modernisation de l'enseignement, l' auteur s'arrête à l'un de ses aspects, à savoir au perfectionnement des techniques de transmission de son contenu. Tout en relevant l'importance de l'activité indépendante des élèves, dans le processus d'instruction, on y présente les solutions pédagogiques de ce problème au moyen de la technique de l'instruction programmée. On examine ensuite les limites de l'instruction, en parcourant les programmes à l'aide des manuels de même que les solutions dues aux machines à instruire. On présente dans cette étude aussi, une classification des machines à instruire, selon plusieurs points de vue. On y examine, dans sa partie finale les machines didactiques d'interrogation, précisant à la fois la place qu'elles occupent par rapport á l'ensemble des moyens d'enseignement.

THE ROLE OF TEACHING AND TESTING MACHINES IN THE MODERNIZATION OF TEACHING

(A b s t r a c t)

Starting from the complex idea of the modernization of teaching, the author examines one of its sides, namely the improvement of the techniques of conveying its content. Stressing the importance of the independent activity of the pupils in the teaching process, some educational results are emphasized by the techniques of programmed instruction. Then the limits of instruction by handbooks are discussed as well the solutions tried with the help of teaching machines. A classification of teaching machines is made from different points of view. The paper discusses in the final part the testing machines, emphasizing their place in the set of educational aids.

Considerații cu privire la analiza operațională a acțiunii educaționale

EMILIAN DIMITRIU

Educarea este o acțiune hipercomplexă și complicată, în care intervin nenumărate elemente determinabile (și indeterminabile), dificil de observat și experimentat, majoritatea inaccesibile metodelor clasice de analiză. Dificultățile investigării acțiunii educaționale provin din faptul că există împrejurări necontrolabile care influențează desfășurarea acestei acțiuni, factori care nu pot fi detectați printr-un studiu direct sau rămîn necunoscuți, rolul fiecăruia depinzînd de toți ceilalți ; procesele pedagogice sînt irepetabile și este imposibil să nivelăm condițiile experimentelor. Legătura dintre cauză și efect în acest domeniu nu este niciodată univocă, ci estompată și denaturată sub influența unei mulțimi de elemente aleatorii. Ne aflăm în fața unui univers inexplicabil printr-o concepție de tip circular sau reciproc, ci numai prin determinismul probabilistic [1].

Conceperea pedagogiei ca știință despre acțiunea educațională, iar a acesteia ca acțiune performanțială finalizată (strategie) de conducere și control de către un sistem dinamic cu autoreglare a unor interacțiuni specifice între indivizi și societate, dă posibilitatea definirii dimensiunilor caracteristice ale acțiunii educaționale, pentru ca, în funcție de aceasta, să se treacă la stăpînirea lor, la optimizarea proceselor corespunzătoare. Centrarea cercetării pedagogice pe cercetarea operațională și, în funcție de progresul acesteia, reformularea categoriilor pedagogiei în termeni acționali sau operaționali, va contribui la edificarea pedagogiei ca știință cu precădere nomotetică a acțiunii educaționale, asigurîndu-se elaborarea conceptelor pe planurile descriptiv-constatativ, tipologic-clasificator, explicativ-cauzal și al predicției (P. Apostol).

Scoțînd pedagogia de sub imperiul speculativismului, al empirismului și experimentalismului defilozofant, cercetarea operațională are funcție rectificatoare, ordonatoare, reglatoare din punct de vedere metodologic și teoretic. Acțiunea educațională poate fi abordată din mai multe

[1] L. B. Itelson, *Folosirea metodelor matematice și cibernetice în pedagogie*, trad. din l. rusă, E.D P., București, 1967.

puncte de vedere : psihologic, sociologic, istoric etc., dar și din punct de vedere pedagogic. Cîmpul pedagogiei nu este numai o acumulare de date psihologice, sociologice etc., iar cercetarea pedagogică nu este coextensivă cu aceea a altor discipline. Cercetarea funcțională a educației a lăsat în mare parte neatins domeniul propriu pedagogiei. Cercetarea operațională se concentrează tocmai asupra acestui domeniu, sprijinind pedagogia în procesul de diferențiere și integrare. Ea creează posibilitatea închegării sistemului de metode propriu investigației pedagogice, impune și facilitează cooperarea interdisciplinară și deblochează căile de comunicare a metodologiei pedagogice cu logica științei și epistemologia. Conjunct cu aceasta, din punct de vedere teoretic, cercetarea operațională reprezintă condiția sine qua non a constituirii și perfecționării teoriei pedagogice cu consistență logică și eficiență față de praxis, înlesnind interacțiunea între etajele teoretic, metateoretic și filozofic. În cele ce urmează vom schița unele din aceste aspecte.

I. Avînd ca domeniu activitățile colective și organizate din societatea modernă, funcționarea (comportamentul) unor sisteme concrete din societate, cu organizare complexă și hipercomplexă, cercetarea operațională este „știință a deciziilor și a aplicării lor" (G. Dantzig) și furnizează (în funcție de evaluarea exactă a parametrilor acțiunii) datele cantitative cu privire la „elementele structurale ale operațiilor" (D. N. Chorafas), recomandînd adoptarea de noi procedee. În lumina conceptelor sale fundamentale (modelul, măsura eficacității, necesitatea deciziei, rolul experimentării), ea parcurge și în pedagogie următoarele etape : a) definirea problemei (cu alegerea unei măsuri adecvate a eficacității operației) ; b) colectarea pe teren a datelor operațiilor necesare ; c) determinarea modului de dependență a parametrilor operaționali (analiza fluctuațiilor operațiilor, astfel încît să putem înțelege dependența statistică a rezultatelor în raport cu diferiții parametri operaționali importanți) ; d) conceperea unui experiment operațional ; e) reducerea numărului parametrilor operaționali, păstrînd numai pe cei cu influență importantă asupra rezultatelor [2]. În legătură cu cercetarea ce se efectuează asupra unui sistem necunoscut, D. J. Wilde recomandă următoarea schemă : [3]

Cercetător	Sistem	Factori ajustabili	Factori necontrolabili, dar ajustabili	Factori necunoscuți	Rezultat
Oricine	„cutia neagră"	debit de intrare	aparate de măsură	starea cutiei	citirea ieșirii

II. În analiza acțiunii educaționale, cercetarea operațională impune cooperarea teoriei informației, a ciberneticii, semioticii, analizei structurale, teoria deciziei, psihologiei, psihosociologiei, teoriei comunicării,

[2] D. N. Chorafas, *La simulation mathématique et ses applications*, Dunod, Paris, 1966.
[3] D. J. Wilde, *Méthodes de la recherche d'un optimum*, Dunod, Paris, 1966.

axiomatizării — potrivit specificului ştiinţei pedagogice. Ca şi celelalte ştiinţe ale acţiunii, pedagogia este — metodologic şi teoretic — o disciplină de interferenţă, avînd o puternică forţă de integrare a rezultatelor şi metodelor ştiinţelor despre fiinţa umană în direcţia specifică sieşi, aceea a formării omului. Se poate spune că ea este ştiinţa „de intersecţie şi convergenţă a totalităţii aspectelor şi punctelor de vedere din ştiinţele sociale. Ea priveşte pe om într-un mod cu adevărat integral. În existenţa sa complexă şi, mai ales, în devenirea lui conştientă" [4].

1. Acţiunile educaţionale imediate constituie un amestec al unui număr considerabil de procese de structurare şi destructurare. Problema principală metodologică este aceea de a afla tehnicile care permit punerea în evidenţă a elementelor principale a căror amestec şi interferenţă constituie realitatea empirică [5]. Analiza structurală a educaţiei va releva locul pe care îl ocupă fiecare din componente în ansamblul sistemului şi modalitatea interdependenţei componentelor, ţinînd seama de funcţiile lor. Punte de legătură între esenţă şi calitate, moment dinamic şi moment generator într-un sistem, structura poate fi definită ca ansamblul coerent de *transformări,* supus acţiunii unor legi care îi asigură *autoreglajul* şi care guvernează sistemul ca *totalitate* [6]; ea este aspectul relativ invariabil al sistemului şi care îl defineşte.

Structura evocă modelul; ea explică schema de funcţionare a sistemului şi principiile care stau la baza coeziunii sale interne.

Introducînd rigoarea (formalizarea) şi prin aceasta îmbinînd descrierea cu explicaţia, conducîndu-se după principii ca: pertinenţa, imanenţa, comutarea, variaţia diacronică [7], metoda structurală aduce reale servicii cercetării pedagogice care, însă, trebuie să evite reducţia, să nu rupă sincronia de diacronie, să nu separe structura de funcţie şi semnificaţie, să o considere ca rezultat al praxisului (care este structural şi structurant) şi să o coreleze cu axiologia, cu lumea valorilor, să vadă subiectul şi obiectul acţiunii educaţionale ca agenţi transformatori şi autotransformatori. Analiza structurală se îmbină cu cibernetica, ştiinţă care studiază structura sistemelor cvasistabile (deschise), care pot fi dirijate şi pot dirija fenomenele şi procesele care devin posibile datorită acestor sisteme şi descrie legităţile lor prin intermediul logicii matematice [8]. Amintim aici remarcabilele cercetări efectuate de prof. Gh. Zapan care, în legătură cu acţiunea educaţională, s-a preocupat de determinarea principiilor de organizare şi a aplicat teoria informaţiei în studierea calculului informaţiei în procesul de învăţămînt şi în calculul gradului de organizare şi de progres, elaborînd formule corespunzătoare. Prof. Gh. Zapan a enunţat entropia structurală, adică entropia coincidenţei structurilor a două sisteme şi negentropia structurală, privitoare la calculul diferenţei de structură a două sisteme. De asemenea, sînt meritorii încercările de programare structurală a conţinutului diferitelor obiecte de învăţămînt, întreprinse, în cadrul Institutului de ştiinţe

[4] St. Stoian, *Cercetări fundamentale şi aplicative în domeniul educaţiei,* „Revista de pedagogie" nr. 2/1968.
[5] L. Goldman, *Science humaine et philosophie,* Gonther, Paris, 1966.
[6] J. Piaget, *Le structuralisme,* P.U.F., Paris, 1966, p. 7.
[7] L. Grünberg, *Structură, structuralitate, structuralism,* „Lupta de clasă", mai, 1969.
[8] L. Szany, *Kibernetika. Kiserlet definiciora,* „Valosag" nr. 2/1965.

pedagogice, de către V. Bunescu, N. Radu, El. Bejat, Șt. Rădulescu, E. Novicicov ș.a.

2. Optimalizarea acțiunii educaționale se poate face empiric sau prin simulare (cibernetică sau matematică). În cazul simulării matematice se trece de la observația calitativă la observația cantitativă, de la observația izolată la tratarea statistică a datelor experimentale. Pedagogul trebuie să înțeleagă matematica în sensul unei metode de gîndire, nu ca o colecție de formule. Dincolo de evenimente și lucru, matematica ne ajută să descriem rețele de relații, structuri, încrucișări ale unor fascicule de relații. Or, aceasta este caracteristic acțiunii educaționale. Pe de altă parte, modelele matematice sînt încă foarte elementare în comparație cu complexitatea acestei acțiuni. Metodele pentru elaborarea lor se complică și datorită dificultăților legate de formularea criteriilor cantitative pentru estimarea comparativă a diferitelor situații (L. B. Itelson). Reproducînd numai acele aspecte funcționale ale structurilor educaționale care trebuie să fie stăpînite, modelele matematice au valoare euristică numai în cadrul unei teorii cu relevanță pedagogică. Pentru a permite „traducerea" limbajului pedagogic în limbaj logico-matematic, este necesară definirea categoriilor pedagogice cu exactitate. Problema cardinală pentru modelarea matematică (și cibernetică) a procesului de învățămînt este crearea de mărimi și unități de măsură cu ajutorul cărora poate fi descrisă și cuprinsă cantitativ această situație complexă. Cîtă vreme acest lucru nu este rezolvat, nu se va putea vorbi de o modelare adevărată. Atunci se va putea trece de la o reprezentare schematică simplă a procesului de învățămînt (schemă-bloc) din care reies numai dependențe și direcții de influență existente la reprezentarea prin imagine continuă, care este cantitativă și conține raporturile funcționale [9].

3. În strînsă legătură cu analiza operațională se pune și necesitatea axiomatizării în pedagogie. Formă a modelării deductive, metoda axiomatică cere rezolvarea problemei formalizării în știința despre educație, ceea ce impune clasificarea din punct de vedere logic a conceptelor de bază și a teoriilor fundamentale cu caracter pedagogic, găsirea logicii proceselor educative, ajungerea într-o fază de teoretizare superioară celei actuale, aflarea unui număr mic de propoziții speciale pe baza cărora poate fi constituit, conform principiilor logice, întreg ansamblul și care fac ca dezvoltarea progresivă a pedagogiei să constea în extinderea logică a sistemului conceptual introdus în prealabil. Axiomatica pedagogiei va permite cercetătorului analiza critică a etapelor parcurse în cercetare, dezvăluirea eventualelor scăpări sau greșeli logice în desfășurarea raționamentului științific, îi va oferi o privire sinoptică asupra structurii și articulațiilor teoriei, semnalînd direcțiile neexplorate.

La acest nivel se pun explicit nu numai problemele tehnice ale construcției deductive a teoriei, ci și problemele ei filozofice, epistemologice și metodologice. În funcție de stadiul teoretic actual al pedagogiei și de specificul calitativ al acestui domeniu științific, nu poate și nu va putea fi vorba de o axiomatizare deplină, dar ea este realizabilă în

[9] K. Geiger, *Kybernetic und Pädagogik*, „Fachschule", nr. 1/1969.

așa măsură încît să faciliteze folosirea mai riguroasă a conceptelor și operațiilor logice, descoperirea contradicțiilor în sînul demonstrației, între aserțiuni cu caracter general teoretic și faptele experimentale, precum și între conceptele (propozițiile formale) empirice și teoretice.

Clarificarea logică a domeniului pedagogiei, necesitatea ca sistemul conceptual pe care-l reprezintă să corespundă destinației sale orientative și ordonatoare, reclamă îndeplinirea cu deosebire a două cerințe ; să se dea o privire de ansamblu asupra dependenței, respectiv a independenței propozițiilor teoriei și să se garanteze noncontradicția tuturor propozițiilor teoriei [10]. Interesantă este remarca lui A. A. Leapunov [11] și anume că precizarea riguroasă a categoriilor, tezelor și principiilor unei științe trebuie să se facă ținînd seama de corelația „teorie" — „interteorie", aceasta din urmă fiind considerată ca totalitate a datelor ce urmează a fi luate în considerare atunci cînd se analizează respectiva teorie, date esențiale pentru înțelegerea teoretică a domeniului considerat. După Labière [12], etapele pe care le parcurge axiomatizarea sînt : a — axiomatica intuitivă, în care sensul enunțurilor și al conceptelor folosite provine din experiența sensibilă ; b — axiomatică arbitrară, unde conținutul conceptelor fundamentale, cu toate că încă derivă din experiența sensibilă, este precizat într-un sens abstract, încît să poată fi aplicat cu oarecare generalizare și nedeterminare la ansambluri diferite ; c — axiomatica formală, în care conținutul conceptelor fundamentale nu mai joacă nici un rol, sensul lor fiind definit de relațiile lor axiomatice ; d — în fine, un sistem formal, studiu care interesează mai mult matematica decît științele experimentale.

4. Folosirea cercetării operaționale în pedagogie sprijină construcția unei științe despre acțiunea educațională optimală prin elaborarea deciziilor eficace, a planificării judicioase, a prospectării raționale. Predicția este strîns legată de elaborarea deciziilor. O decizie rezultă dintr-un calcul complex, înglobînd interacțiunea predicțiilor despre fapte și un cadru existent de valori. Măsurarea face mai exacte predicțiile, permițînd să prevedem cu o proporție mică de eroare multe situații în care se vor afla componentele acțiunii educaționale. Relevînd principiile pentru utilizarea măsurii în adoptarea deciziilor educaționale (formularea predicțiilor în termeni de probabilitate, caracterul experimental al deciziilor ce au implicații în viitorul mai îndepărtat, întemeierea predicțiilor și în consecință a deciziilor pe performanțe cît mai asemănătoare cu aceea pe care o considerăm posibilă în cele din urmă, măsurarea cît mai multor factori care contribuie la predicție și prin urmare sînt revelatorii pentru decizie), R. L. Thorndike [13] marchează și factorii ce limitează exactitatea predicției : suprapunerea parțială sau redundantă a diferitelor detalii informative, introducerea informațiilor nepotrivite de către faptele suplimentare pe care le luăm în considerație, compararea inadecvată a diferitelor fapte componente. În lumina teoriei deciziei și a teoriei

[10] D. Hilbert, *Gîndirea axiomatică*, în *Logică și metodologie, Materialismul dialectic și științele moderne*, vol. XI, Editura politică, București, 1966, p. 94.
[11] A. A. Leapunov, *O nekotorih osobennosteah stroieniia sovremenogo teoreticeskogo znania* „Voprosî Filosofii" p. 5/1966.
[12] Citat de P. Fraisse, *La formalisation en psychologie*, Editions de C.N.S.R., Paris, 1967 (extrait).
[13] R. L. Thorndike, *Decision in education and evaluation of human capacity*, „Teacher's College Record", 2/1964.

jocurilor, considerăm că educația poate fi interpretată ca un joc cu informație incompletă, cu sumă care nu este nulă, cu mai mulți jucători, cooperativ, cu matrice de imputație care nu este cunoscută în întregime, în care fiecare jucător dispune de strategie [14]. Elaborarea deciziilor permite constituirea programului acțiunii educaționale, care poate fi interpretat formal ca o strategie a unei acțiuni decompozabile într-o suită de decizii elementare, condiționate între ele și efectuabile cu ajutorul unor operații și dispozitive determinate (P. Apostol).

Cercetarea operațională în pedagogie permite depășirea anticipării (bazată pe un model de dezvoltare determinist-linear, fiind o extrapolare de tip matematic a proceselor actuale în viitor) și efectuarea prospectării ca model anticipativ probabilistic și dialectic de dezvoltare, care corespunde sensului creator al viitorului (incluzînd domeniul libertății concepută ca înțelegere a necesității și stăpînirea aleatorului prin care se realizează necesarul, ca dezvoltare autotelică a ființei umane — K. Marx).

III. În literatura pedagogică mondială există puține lucrări care să oglindească cercetarea operațională a acțiunii educaționale. Remarcăm în mod deosebit analiza făcută de P. Apostol prin care se relevă specificul acțiunii educaționale față de acțiunea în genere, se prezintă un model al celei dintîi, se trec în revistă problematica, principiile, metodele folosite în cercetarea operațională.[15]

1. Organizarea și planificarea învățămîntului la nivel macro-social impun folosirea procedeelor A.D.C. (analizei drumului critic) și mai ales a PERT, care este cel mai reușit procedeu pentru conducerea proiectelor cu specific de cercetare și dezvoltare și abordează problema programării acestora folosind conceptul operațional de „eveniment-cheie". Folosirea ADC, și a cercetării operaționale în acest domeniu, ca și la nivel micro, reclamă stabilirea riguroasă a unei taxonomii a obiectivelor educaționale și conceperea unui sistem precis de evaluare. La nivelul lecției, de pildă, evaluarea (descriere+judecată) cere trei feluri de informații : antecendente (intrări, starea obiectului și subiectului înaintea acțiunii și care poate fi corelată cu rezultatele), tranzacții (relațiile educaționale : elevi-profesor, elevi-elevi) și rezultatele (ieșirile, consecințele folosirii anumitor informații, prin intermediul mijloacelor și metodelor).[16]

Concepția filozofică, care furnizează obiectivele generale ale programului, bază a scopurilor, este aceea care reglează procesul de evaluare.

Scopuri constatări	standarde judecăți
antecedente	
tranzacții	
rezultate	
matrice de descriere	matrice de judecată

[14] v. F. Bresson, *Les décisions*, în *Traité de psychologie expérimentale*, red. P. Fraisse. J. Piaget, vol. 8, P.U.F., Paris, 1965 ; Bross, *Previsions et decisions rationnelles*, Dunod, Paris, 1962 ; G. Cristian, *Cercetări în problema tipologiei deciziilor*, „Rev. psih., nr. 2/1968.

[15] P. Apostol, *Educația și pedagogia în lumina operațională*, E.D.P., București, 1969.

[16] R. E. Stake, *The countenance of education evaluation* „Teacher's College Record", April, 1967.

Este necesar să se găsească contingenţele logice dintre antecedente, tranzacţii şi rezultate, ca şi congruenţa dintre scopuri şi constatări.

2. În privinţa analizei operaţionale la nivelul lecţiei, pedagogii au datoria să folosească — ca material brut, ca „minereu" — imensul tezaur de date adunat de pedagogie, psihologie, sociologie de-a lungul vremii. Ne referim, printre altele, la teoriile învăţării şi — în ultimul timp — ale predării, la cercetările care s-au străduit să scoată în evidenţă caracteristicile profesorului, ale elevului sau grupului de elevi, ori relaţiile dintre ele, ca şi la modelele comunicării educaţionale. În privinţa caracteristicilor subiectului şi obiectului acţiunii la lecţie trebuie să se ţină seama că există încă discordanţă şi confuzie între ceea ce se indică drept acţiuni, conduite, roluri, neexistînd un acord asupra criteriilor. Iar modelele comunicării au majoritatea o calitate ciclică, repetitivă şi un caracter oscilator. Ele privesc interacţiunea profesor-elevi ca la jocul de tenis : acţiune într-o parte, apoi în cealaltă parte. Cînd într-o parte este acţiune, cealaltă parte priveşte, anticipează, aşteaptă. Or, raporturile profesor-elevi se prezintă cu totul altfel. La jocul de tenis, fiecare parte are o motivaţie identică şi competitivă, în timp ce în procesul de învăţămînt motivările sînt, cel puţin la modul ideal, complementare şi cooperante. Deşi fiecare parte primeşte feedback la acţiunile sale din partea comportării celeilalte părţi, totuşi procesele sînt diferite pentru profesor şi elevi. Nu există aici colinearitate. Modelele, în simetria lor, neglijează marea diferenţă a comportărilor profesorului şi elevului. În excesiva lor generalitate, ele fac identice predarea şi învăţarea. Apoi, ele nu se referă decît la un profesor şi la un elev şi nu surprind în schema lor decît o singură acţiune reciprocă, analogă cu o singură trecere a mingii de la un jucător la altul ; „strategia" şi complexitatea relaţiilor nu este prinsă.[17]

IV. Problema învăţămîntului şi a educaţiei se transformă în problema organizării şi conducerii resurselor umane, în problema folosirii cu eficacitate maximă a posibilităţilor creierului uman. Reconstituirea pedagogiei în termeni acţionali sau operaţionali va crea acesteia posibilitatea să corespundă sarcinilor optimalizării oricărui fel de acţiune educaţională. Ea cere pedagogilor să înţeleagă reînnoirea continuă a ştiinţelor, „rectificările recurente" pe care progresele teoriilor diverse, ale logicii şi metodologiei ştiinţei le produc şi în pedagogie şi, prin aceasta, să ştie să facă cercetarea interdisciplinară. Fiindcă astăzi, mai mult decît oricînd, nici o ştiinţă nu poate realiza nimic prin sine însăşi.

ОБ ОПЕРАЦИОННОМ АНАЛИЗЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

(Резюме)

Автор считает, что операционное исследование выводит педагогику из области эмпиризма, спекуляции и имеет ректифицирующую роль с точки зрения методологии и теории. Оно создает возможность разработки системы методов педагогического исследования, облегчает междисциплинарное сотрудничество и открывает пути сообещния педагогической методологии с логикой науки и эпистемологией. В то же время, с теоретической точки-

[17] N. L. Gage, *Paradigms for research on teaching*, în *Handbook of research on teaching*, ed. by N. L. Gage, Chicago, Rand Mc Nally, and Co., 1965.

зрения, операционное исследование представляет собой необходимое условие создания усовершенствования педагогической теории, логической, эффективной в практике, позволяющей взаимодействие между теоретическим, метатеоретическим и философским уровнями.

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT L'ANALYSE OPERATIONNELLE L'ACTION ÉDUCATIONNELLE

(Résumé)

L'auteur estime que la recherche opérationnelle qui dégage la pédagogie de l'état empirique spéculatif, expérimental et déphilosophant, détient une fonction rectificatrice, ordonatrice, régulatrice, du point de vue méthodologique et théorique.Elle crée la possibilité d'une consolidation du système de méthodes propres à l'investigation pédagogique, imposée et facilité à la fois, la coopération interdisciplinaire, tout en débloquant les voies de communication de la méthodologie et de la pédagogie avec la longique des sciences et de l'épisthémologie. Conjointement, du point de vue théorique, la recherche opérationnelle représente la condition sine qua non de la constitution et du perfectionnement de la théorie pédagogique à consistance logique, efficiente à l'égard du praxis, facilitant l'interaction d'entre les étages théoriques, métathéoriques et philosophiques. Cette étude nous soumet certains de ces aspects.

SOME CONSIDERATIONS ON THE OPERATIONAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL ACT

(Abstract)

The author considers that the operational research, by liberating education from under the empiricism, the speculativeness and the non-philosophical experimentalism, plays a rectifying, ordinating and regulation part from the methodological and theoretical point of view. It creates the possibility of forming the system of methods appropriate to the educational investigation, imposes and facilitates the interdisciplinary cooperation and clears the means of communication between the methodology of education and the logic of science and epistemology. From the theoretical point of view, the operational research represents a condition sine qua non for the formation and improvement of the educational theory with some logic and efficient consistency towards praxis, easing the interrelation between the theoretical, metatheoretical and philosophical levels. The paper shows some of these aspects.

CERCETĂRI EXPERIMENTE

Formarea priceperilor și deprinderilor de muncă în cadrul laboratorului de chimie la elevii clasei a VII-a

Lectori S. TRITEANU și M. COSMA
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj

Literatura de specialitate[1] subliniază convingător rolul și necesitatea organizării experiențelor frontale în cadrul lecțiilor de chimie și lucrărilor de laborator — mai ales a lucrărilor de laborator individuale — încă din clasa a VII-a, cînd elevii încep studiul chimiei. De asemenea, materialele amintite descriu principalele priceperi și deprinderi necesare muncii de laborator care pot și trebuie formate la elevii de vîrstă școlară mijlocie. În sfîrșit, ele prezintă și unele recomandări utile privind condițiile care asigură formarea priceperilor și deprinderilor de laborator și metodica efectuării lucrărilor de laborator la clasa a VII-a (Tarangul—Turovțev, Gloriozov), la clasa a VIII-a (Bostan) și la clasa a XI-a (Tarangul—Gal).

Cu toate contribuțiile aduse și recomandările demne de a fi reținute, apreciem că materialele menționate nu urmăresc și nu surprind dinamica procesului de formare a priceperilor și deprinderilor de laborator la elevii din clasa a VII-a, nu reliefează suficient greutățile întîmpinate de elevi în formarea acestor priceperi și mai ales a priceperilor și deprinderilor mai complexe, necesare efectuării lucrărilor de laborator (spre exemplu, priceperea și deprinderea de a efectua o lucrare unitară compusă din mai multe faze succesive, de a recunoaște proprietățile chimice ale unei substanțe rezultate sau a tipului de reacție ce a avut loc, priceperea de a generaliza, a încadra în coordonatele teoretice fenomentul provocat, de a întocmi fișa lucrării efectuate etc.

Plecînd de la aceste constatări, în prezentul articol ne propunem să aducem date noi privind dinamica procesului de formare a priceperilor și deprinderilor de muncă în cadrul laboratorului la elevii clasei a VII-a. În acest context, am

---

[1] E. Tarangul, A. Turbovțev, *Forme de muncă independentă a elevilor la lecțiile de chimie*, „Revista de pedagogie", XIII, 1964, nr. 11. E. Tarangul, T. Gal, *Transmiterea și verificarea cunoștințelor de chimie pe baza experiențelor efectuate de elevi*, „Revista de pedagogie", X, 1961, nr. 3. Octavia Bostan, *Lucrări de laborator de chimie pentru clasa a VIII-a*, E.S.D.P., Buc., 1959, p. 105. P. A. Gloriozov, *Cu privire la metodica formării la elevi a priceperilor practice la chimie*, „Analele rom.-sov." S. ped.-psih., XII, 1958, nr. 1. G. Paubert, *Les travaux pratiques, Valeur éducative*, „Cahiers pédagogiques", 1968, nr. 74, p. 41. I. Bourion, *L'èxperience de chimie*, „Cahiers pédagogiques", 1958, nr. 74, p. 39.

încercat să surprindem unele particularităţi ale acestui proces şi mai ales să reliefăm greutăţile şi lipsurile constatate la elevi în efectuarea lucrărilor de laborator, indicînd totodată şi modul de prevenire şi înlăturare a lor. În acest scop, am organizat un experiment pedagogic în anul şcolar 1967—1968, cu două clase a VII-a, la Liceul nr. 6 şi la Şcoala generală nr. 14 din Cluj.

Metodica cercetării. Cercetarea iniţiată a vizat un dublu obiectiv : 1) să determine particularităţile de formare a priceperilor şi deprinderilor necesare efectuării lucrărilor de laborator în clasa a VII-a şi 2) să pună în evidenţă cîteva mijloace şi procedee didactice menite să optimizeze procesul formării priceperilor şi deprinderilor de laborator la elevii de vîrstă şcolară mijlocie.

Ca metode de investigaţie am folosit : 1) experimentul pedagogic eşalonat pe întreg anul şcolar ; 2) observaţia şi înregistrarea în protocoale a datelor culese pe tot parcursul cercetării ; 3) studiul produselor activităţii elevilor : două experienţe frontale efectuate în cadrul primelor lecţii de chimie la clasa a VII-a, cinci lucrări de laborator şi fişele întocmite de elevi în cadrul lucrărilor de laborator efectuate ; 4) convorbirea cu subiecţii cuprinşi în cercetare şi cu profesoarele de chimie ale claselor respective.

Experimentul a început prin efectuarea a două experienţe frontale în cadrul primelor lecţii ţinute la tema *Metode de separare a substanţelor din amestecuri,* cu scopul de a-i deprinde pe elevi cu mînuirea celor mai simple ustensile de laborator şi de a constata nivelul priceperilor şi deprinderilor de laborator ale acestora, precum şi posibilităţile lor individuale. S-a trecut apoi la efectuarea a cinci lucrări de laborator, eşalonate pe întreg anul şcolar după cum urmează :

Lucrarea I. *Separarea componenţilor dintr-un amestec.* În cadrul ei elevii au avut de efectuat : a) separarea iodului de sare şi b) separarea cretei pulverizate de sulfatul de cupru. De-a lungul acestei lucrări s-a urmărit formarea priceperilor elementare şi complexe de muncă în laborator.

Concomitent cu efectuarea unei lucrări elevii au fost deprinşi să întocmească fişa de laborator, care cuprinde următoarea rubricatură : denumirea lucrării, substanţe şi aparatură, modul de lucru, observaţii personale, scrierea ecuaţiei reacţiei chimice, concluzii.

Lucrarea a II-a. *Acizi.* În cadrul ei, elevii au văzut : 1) Modul de lucru cu acizii concentraţi. S-a prezentat elevilor un diapozitiv reprezentînd nişa şi un chimist echipat cu haine de protecţie (şorţ, mască, mănuşi etc.). Practic, după ce s-au prezentat unele reguli de securitate a muncii, profesoara le-a demonstrat modul cum se manipulează şi se miroase acizii, apoi elevii au mirosit acidul clorhidric. 2) Prepararea acidului fosforic (H_3PO_4). Operaţiile speciale pe care le comportă lucrarea au fost demonstrate elevilor cu ajutorul diapozitivelor. Prin prezentarea acestor diapozitive s-a urmărit pregătirea lucrării ce urma să fie efectuată de elevi, delimitînd precis momentele lucrării, şi iniţierea elevilor în tehnica completării fişei de laborator. 3) Prepararea acidului sulfuros, lucrare efectuată de elevi. Prin intermediul ei s-a urmărit consolidarea priceperilor elementare a căror baze s-au pus în lucrarea nr. 1, dar şi formarea priceperii de a folosi unele ustensile, de a surprinde diferitele momente ale reacţiei chimice şi de a identifica tipul de reacţie ce a avut loc.

Lucrarea a III-a. *Reacţia dintre acizi şi metale.* În cadrul ei profesoara a efectuat reacţia acidului clorhidric cu pulberea de fier, în vederea pregătirii elevilor pentru lucrarea ce urmau să o efectueze : reacţia acidului clorhidric cu

zincul (efectuată de elevi după modelul prezentat); reacţia dintre acidul azotic şi cupru (demonstrată cu ajutorul diapozitivelor); reacţia acidului sulfuric cu cuprul (activitate efectuată de elevi). Lucrarea de laborator s-a încheiat prin prezentarea unor diapozitive înfăţişînd modul de preparare a unei soluţii de o anumită concentraţie de acid clorhidric în laboratoare dotate cu aparatură corespunzătoare. Prin prezentarea acestor diapozitive s-a urmărit lărgirea orizontului de cunoştinţe al elevilor privind efectuarea unor lucrări în laboratoarele mari, dezvoltarea spiritului lor de observaţie, stimularea interesului pentru munca de laborator şi mai ales pregătirea elevilor în vederea efectuării unei lucrări unitare compusă din mai multe etape (pregătirea lucrării a IV-a). Alături de aceste obiective, prin lucrarea a III-a am urmărit consolidarea priceperilor şi deprinderilor elementare din lucrările anterioare, formarea priceperii de a surprinde momentul degajării hidrogenului şi de a-l aprinde, de a sesiza sfîrşitul reacţiei şi de a recunoaşte bioxidul de sulf, tipul de reacţie etc. În vederea formării priceperii de a abstractiza şi generaliza datele observaţiei, întocmind corespunzător fişele de laborator, s-a cerut elevilor să cuprindă în fişă şi cele două lucrări demonstrate de profesoară. În plus, ne-am propus să vedem dacă rezultatele întocmirii fişelor sînt mai bune atunci cînd elevii efectuează lucrarea, sau cînd lucrarea este numai observată (văzută) de ei.

Lucrarea a IV-a. *Săruri.* În cadrul ei elevii au avut de efectuat o singură lucrare, compusă din două etape: a) prepararea clorurii de potasiu şi b) identificarea ei cu ajutorul soluţiei de azotat de argint (elevii şi-au preparat soluţia de azotat de argint prin solvirea unui cristal mic de azotat de argint în apă distilată). Iniţial, s-a demonstrat elevilor cu ajutorul diapozitivelor operaţia de neutralizare a soluţiei de hidroxid de potasiu cu acid clorhidric, dîndu-le modelul corect de neutralizare. Imediat, elevii au făcut exerciţii suplimentare de neutralizare folosind pipeta. Apoi, au preparat clorură de potasiu prin neutralizarea soluţiei de hidroxid de potasiu cu acid clorhidric. Prin intermediul acestei lucrări s-a urmărit, pe lîngă consolidarea deprinderilor elementare de laborator anterioare, şi formarea unor priceperi specifice: de a folosi pipeta, de a agita corect, de a prepara o cantitate mică de soluţie de azotat de argint, de a cunoaşte reacţia de neutralizare (de a surprinde momentul neutralizării folosind un indicator), de a identifica reacţia de precipitare, şi mai ales a priceperii de a efectua o lucrare mai complexă (o singură lucrare cu două faze şi mai multe momente).

Lucrarea a V-a. *Prepararea sulfului plastic şi reacţii chimice la compuşii sulfului.* Fiind organizată la sfîrşitul anului şcolar, lucrarea a avut un caracter de cercetare elementară. Acest caracter a fost determinat de faptul că lucrarea a fost efectuată independent de elevi, fără a fi precedată de demonstraţii şi explicaţii amănunţite (s-au repetat doar cunoştinţele teoretice ce urmau a fi aplicate, s-a precizat subiectul şi s-au dat cîteva indicaţii generale). Prin intermediul acestei lucrări s-a urmărit: consolidarea priceperilor şi a deprinderilor elementare de laborator şi formarea priceperii de a arde sulful şi a obţine sulful plastic, de a sesiza proprietăţile fizice ale acestuia şi de a recunoaşte reacţia dintre săruri şi baze solubile şi dintre săruri şi săruri (reacţia de precipitare şi de dublu schimb). Am urmărit, pe de o parte, să constatăm nivelul de dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor de laborator (îndeosebi a celor elementare şi de întocmire a fişelor de laborator), iar pe de alta, să constatăm experimental posibilitatea efectuării de către elevii clasei a VII-a a unei lucrări fără demonstraţii şi explicaţii prealabile.

Sub raport metodic, lucrările de laborator — excepție făcînd lucrarea a V-a — s-au desfășurat astfel: la început s-au reactualizat cunoștințele teoretice ce urmau a fi aplicate; s-a demonstrat, pe un alt caz, modul de efectuare a lucrării (fie direct de către profesor, fie cu ajutorul diapozitivelor). După caz, s-au făcut în prealabil și unele exerciții suplimentare de efectuare a unor operații chimice (de agitare a eprubetei în flacără, de filtrare, de titrare etc.) în vederea asigurării reușitei lucrării. S-a trecut la efectuarea lucrării de către elevi în mod independent, sub controlul profesorului și al cercetătorilor. Concomitent sau la sfîrșitul lucrării, elevii întocmeau și fișa de laborator. S-a făcut analiza lucrării prin relevarea modului corect de efectuare, a concluziilor teoretice și prin aprecierea atitudinii elevilor în timpul lucrării.

Prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute. Așa cum rezultă din metodica cercetării, priceperile și deprinderile de muncă independentă intelectuală și practică necesare desfășurării lucrărilor de laborator în clasa a VII-a propuse spre cercetare le-am grupat, după natura lor, în trei categorii: 1) priceperi și deprinderi elementare de a manipula vesela, ustensilele de laborator și reactivii; 2) priceperi și deprinderi complexe necesare: a) efectuării unor operații de laborator (amestec, decantare, filtrare, oxidare, prepararea unei substanțe chimice) și b) recunoașterea substanței chimice obținute (hidrogen, oxid, acid, bază, sare) și a tipului de reacție ce a avut loc*; 3) priceperi de muncă intelectuală cu un caracter mai general, necesare activității de laborator: a) de a încadra lucrarea efectuată în ansamblul cunoștințelor teoretice (a generaliza), stabilind concluziile generale ale lucrării și b) de a întocmi fișele de laborator.

În cazul primelor două categorii de priceperi și deprinderi, datele obținute le-am grupat în funcție de nivelul de formare atins în: priceperi și deprinderi corect formate; priceperi și deprinderi corectate la indicația profesorului și priceperi și deprinderi incorecte (greșite).

Particularitățile procesului de formare a celor două categorii de priceperi și deprinderi necesare efectuării lucrărilor de laborator în clasa a VII-a, așa cum rezultă ele din cele cinci lucrări efectuate de elevi, sînt cuprinse în tabelul următor.

Examinînd datele cantitative cuprinse în tabel, ajungem la următoarele constatări.

1. Priceperile și deprinderile complexe — spre surprinderea noastră — au atins un nivel mai ridicat, se formează prin urmare mai repede decît priceperile și deprinderile elementare de laborator. Indicii cantitativi ai priceperilor și deprinderilor complexe ating valori între 47% și 98%, în timp ce indicii priceperilor și deprinderilor elementare abia între 54% și 82%. Explicația acestui fenomen — paradoxal la prima vedere — rezidă, credem, în faptul că formarea priceperilor și deprinderilor de manipulare a ustensilelor de laborator, a veselei și a reactivilor, deși mai simple, presupune cu necesitate un număr mai mare de exerciții, pe cînd priceperea de a recunoaște o substanță chimică, produsul reacției chimice, tipul de reacție, presupune doar aplicarea cunoștințelor teoretice însușite în lecțiile de chimie, iar dacă se asigură însușirea lor temeinică, priceperea se formează repede. De exemplu, indicii cantitativi ai priceperii de a recunoaște produsul reacției au atins valori ridicate încă din lucrarea I (86,5%) și se mențin ridicați

* Primele două categorii, P. A. Gloriozov le denumește *Priceperi și deprinderi experimentale.*

TABEL

privind formarea priceperilor și deprinderilor de laborator

Nr. curent	Natura priceperilor și deprinderilor		Total elevi 51	Lucrarea 1			Total elevi 53	Lucrarea a 2-a			Total elevi 51	Lucrarea a 3-a			Total elevi 50	Lucrarea a 4-a			Total elevi 50	Lucrarea a 5-a		
				Corecte	Corectate	Incorecte		Corecte	Corectate	Incorecte		Corecte	Corectate	Incorecte		Corecte	Corectate	Incorecte		Corecte	Corectate	Incorecte
1	Priceperi și deprinderi elementare de manipularea veselei, ustensilelor de laborator și a reactivilor	Nr.	31	15	5	Nr.	29	15	9	Nr.	36	12	3	Nr.	39	9	2	Nr.	41	6	3
		%	60	30	10	%	54	29	17	%	70	24	6	%	78	18	4	%	82	12	6
2	Priceperi și deprinderi complexe — a) Efectuarea operațiilor de laborator	Nr.	31	15	5	Nr.	28	16	9	Nr.	35	13	3	Nr.	40	7	3	Nr.	40	7	3
		%	60	30	10	%	53	30	17	%	69	25	6	%	80	14	6	%	80	14	6
	b) Recunoașterea produsului reacției	Nr.	44	—	7	Nr.	38	—	15	Nr.	41	—	10	Nr.	47	—	3	Nr.	49	—	1
		%	86,5	—	13,5	%	72	—	28	%	80	—	20	%	94	—	6	%	98	—	2
	c) Recunoașterea operației și a tipului de reacție chimică	Nr.	32	14	5	Nr.	25	—	28	Nr.	33	—	18	Nr.	47	—	3	Nr.	48	—	2
		%	63	27	10	%	47	—	53	%	64,5	—	35,5	%	94	—	6	%	96	—	4

în toate lucrările. Chiar şi în lucrarea a II-a, unde elevii au avut de recunoscut bioxidul de sulf (care nu se vede şi poate fi recunoscut numai după miros) şi acidul sulfuros, 72% din subiecţi au recunoscut imediat ambele substanţe şi abia 28% după ce au fost ajutaţi — prin întrebări suplimentare — de către profesor.

Priceperea de a recunoaşte reacţia şi tipul de reacţie ce a avut loc, presupunînd aplicarea unor cunoştinţe mai complexe, a atins, în funcţie de gradul de stăpînire a cunoştinţelor teoretice, un nivel mai scăzut comparativ cu cea anterioară, datele procentuale oscilînd între valori de 47% şi 96%. Astfel, la lucrarea a II-a şi a III-a de laborator această pricepere a înregistrat valori mai scăzute (47% şi 64,5%), deoarece — prin natura lor — lucrările au pretins cunoştinţe mai bogate (de a şti care din metale reacţionează cu acidul clorhidric şi care cu acidul azotic şi sulfuric ; ce reacţie are loc).

2. Se constată o legătură indisolubilă între priceperile şi deprinderile elementare de manevrare a veselei, ustensilelor şi a reactivilor şi cele de a efectua operaţii chimice (experienţe). Nivelul atins de primele influenţează direct nivelul celor din urmă. Datele cantitative ale acestor priceperi ating relativ aceleaşi valori, indicii priceperilor elementare oscilînd între 54% şi 82%, iar ai priceperilor de a efectua operaţii chimice între 53% şi 80%. Coeficientul de corelaţie — calculat prin metoda produselor — fiind de 0,90 demonstrează valabilitatea acestei constatări. Ca urmare, este necesar ca la început să asigurăm formarea priceperilor şi a deprinderilor elementare de laborator de care depinde reuşita experienţelor cuprinse în lucrare. Apreciem că exerciţiile suplimentare (de decantare folosind bagheta, de titrare cu pipeta etc.), iniţiate de noi înainte de a se efectua lucrarea, şi-au dovedit utilitatea.

3. Procesul formării priceperilor şi deprinderilor elementare şi complexe de laborator urmează, în general, o linie ascendentă. El atinge însă nivele diferite, de la o lucrare la alta, fără îndoială în funcţie de natura lucrării, de complexitatea ei, dar mai ales în funcţie de experienţa de muncă în laborator acumulată de elevi, de exersarea acestora în lucrările respective. Aşa, de exemplu, în cazul lucrării I nivelul priceperilor şi deprinderilor este mult mai ridicat comparativ cu nivelul priceperilor din lucrările a II-a şi a III-a. Explicaţia acestui fenomen rezidă în faptul că, pe de o parte, lucrarea I este mai simplă, iar pe de altă parte, ea a fost efectuată în prealabil pe alt caz, în cadrul celor două lucrări frontale iniţiate în primele lecţii de chimie la clasă. De asemenea, lucrările a IV-a şi a V-a, deşi mai complexe, bazîndu-se pe cele anterioare şi fiind organizate la sfîrşitul anului şcolar, cînd elevii sau exersat în efectuarea lucrărilor de laborator, au atins un nivel destul de ridicat. Rezultă de aci, necesitatea efectuării lucrărilor independente de laborator şi a celor frontale — pe cît posibil cît mai numeroase — în cadrul lecţiilor de chimie.

Analiza procesului de formare a priceperii de a generaliza datele observaţiei şi de a întocmi fişa de laborator relevă următoarele :

1) Priceperea de muncă intelectuală independentă de a întocmi fişa de laborator înregistrează valori diferite în funcţie de gradul de complexitate a lucrării efectuate şi mai ales în funcţie de complexitatea generalizărilor pe care ea le presupune. Astfel, priceperea de a nota substanţele, vesela, ustensilele folosite în lucrare şi modul de lucru atinge nivelul cel mai ridicat de formare, indicii cantitativi oscilînd între valori de 70% şi 98%, ceea ce atestă faptul că această pricepere se formează mai uşor. Priceperea de a nota datele observaţiilor personale efectuate asupra lucrării executate — presupunînd recunoaşterea substanţelor re-

zultate din lucrare pe baza raportării concretului la cunoştinţele teoretice însuşite şi implicînd prin urmare o operaţie de abstractizare — a atins un nivel mai scăzut de formare comparativ cu cele anterioare. Indicii cantitativi ai acestei priceperi oscilează între valori de 51% şi 90%. Priceperea şi deprinderea de a scrie ecuaţia reacţiei chimice, implicînd stăpînirea unor cunoştinţe mai complexe (legate de formula chimică, valenţă, reactanţi), atinge un nivel şi mai scăzut de formare. Indicii contitativi oscilează între valori de 33—100%. Registrul larg al valorilor atins de această pricepere este cauzat de natura ecuaţiei chimice, respectiv de gradul de stăpînire a cunoştinţelor teoretice. În cazul ecuaţiilor chimice mai frecvent întîlnite de elevi (la lecţie făcîndu-se mai des apel la ele), s-au înregistrat rezultate foarte bune. Aşa, de exemplu, ecuaţia obţinută la arderea sulfului (foarte des utilizată în lecţii) a fost corect dată de toţi subiecţii (100%), iar cea a reacţiei sulfatului de cupru cu clorura de bariu (de asemenea mai des întîlnită) aproape de toţi (94%).

În sfîrşit, priceperea de a stabili concluziile generale din lucrare implicînd o mai mare capacitate de abstractizare şi generalizare, de a opera pe plan mintal cu o serie de cunoştinţe teoretice însuşite, de a încadra fenomenul chimic obţinut — concretul — în cunoştinţele teoretice — în abstract — a înregistrat valorile cele mai scăzute, indicii cantitativi oscilînd între 22% şi 90%. Dacă luăm în considerare datele procentuale relativ ridicate ale confuziilor şi ale incapacităţii unor elevi de a formula concluzii — spre exemplu în lucrarea I (44—47%), în a II-a (64—75%) şi în a III-a (40—47%) — constatăm că această pricepere se formează mai greu şi ea trebuie să facă obiectul unei preocupări mai susţinute a profesorilor. Procedeul de a se repeta, la început, cunoştinţele teoretice ce urmează a fi aplicate şi mai ales procedeul de a stabili la sfîrşitul lucrării concluziile generale şi analiza modului cum s-au întocmit fişele de laborator, evidenţiind greşelile fiecărui elev, a condus la ameliorarea formării acestei priceperi.

2. Studiul lucrărilor efectuate şi al fişelor întocmite de elevi evidenţiază legătura indisolubilă ce există între priceperile şi deprinderile practice elementare şi complexe de a efectua experienţe de laborator şi între priceperile de muncă intelectuală independentă (de generalizare). Astfel, coeficientul de corelaţie de 0,94% stabilit între priceperea de a efectua experienţele chimice şi priceperea de a reda modul de lucru şi de 0,90 între priceperea de a recunoaşte produsul reacţiei chimice şi priceperea de a nota datele observaţiei, precum şi de 0,87 între priceperea de a recunoaşte tipul de reacţie şi priceperea de a stabili concluziile generale ale lucrării demonstrează această legătură.

3. Din analiza cantitativă a priceperii de a întocmi fişa de laborator se desprind o serie de greutăţi şi greşeli şi anume: în cazul „observaţiilor personale", uneori elevii repetă mai sumar ce au scris la rubrica „mod de lucru", alteori redau aspecte particulare care nu ţin de esenţa fenomenului, iar alteori în observaţii cuprind şi unele particularităţi ale substanţelor pe care ei le-au învăţat la lecţii, dar care nu rezultă din lucrarea lor (exemplu: acizii carbonizează substanţele). În cazul „scrierii ecuaţiei reacţiei chimice", cele mai mari greşeli apar la calcularea coeficienţilor, la scrierea formulei chimice ($ZnCl$, H_2SO_2, S_2O_3). Elevii nu respectă raportul între indice şi valenţă; nu scriu formula chimică a tuturor rezultanţilor, de obicei redau compusul principal, cel mai evident (precipitat, gaz) şi omit pe ceilalţi; cînd nu ştiu formula chimică scriu cu cuvinte substanţa rezultată. În ce priveşte „concluziile" de obicei elevii nu ştiu ce trebuie să cuprindă în cadrul lor

și de aceea repetă unele aspecte din „modul de lucru" sau „observații personale", sau se referă numai la substanța obținută, nu arată că fenomenul respectiv este caracteristic tuturor metalelor, bazelor sau acizilor etc., sau nu scriu nimic. Alteori, cuprind și aspecte care nu sînt organic legate de lucrarea lor sau sînt cazuri particulare, dar cu care s-au întîlnit în lecțiile de chimie și i-au impresionat (de exemplu, acizii se prepară prin sinteză direct din elemente).

4. Comparînd fișele de laborator întocmite de elevi în urma lucrărilor efectuate de ei, cu cele întocmite pe baza lucrărilor văzute doar (prin diapozitive sau demonstrate de profesor), constatăm rezultate mult mai bune în cazul lucrărilor efectuate de elevi. Acest fapt reclamă cu necesitate ca profesorul să nu se mulțumească doar cu demonstrarea lucrării sau cu prezentarea diafilmului ei, ci să-i pună pe elevi să o execute pentru a le forma priceperi și deprinderi.

Concluzii. Din analiza lucrărilor de laborator efectuate la clasa a VII-a, putem desprinde următoarele :

1. Lucrările de laborator pot și trebuie să fie organizate încă de la începutul primului an de studiu al chimiei. Pentru a forma priceperi și deprinderi elementare și complexe de muncă practică și intelectuală necesare activității de laborator, lucrările inițiate vor crește treptat în complexitate, iar între ele și cunoștințele teoretice însușite la lecțiile de chimie trebuie să se creeze o legătură organică.

2. Lucrările de laborator la clasa a VII-a trebuie să asigure însușirea cunoștințelor teoretice, mai ales a celor legate de proprietățile fizice și chimice ale substanțelor, de tipurile de reacție și în special de valență, indici, scrierea formulei chimice etc. ; este necesar să se reactualizeze la începutul lucrării cunoștințele teoretice ce urmează să fie aplicate în lucrare ; să se demonstreze modul de efectuare a lucrării pe un alt caz, fie direct de către profesor, fie cu ajutorul diapozitivelor ; să se organizeze exerciții suplimentare de efectuare a unor operații chimice înaintea lucrării.

3. Experimentul evidențiază dinamica procesului de formare a priceperilor și deprinderilor de laborator. Astfel, elevii își formează mult mai ușor — dacă se asigură stăpînirea cunoștințelor teoretice — priceperea de a recunoaște produsul și tipul reacției, apoi priceperea de a mînui vesela, ustensilele de laborator și de a efectua o experiență chimică, dar cu mult mai greu priceperea de a scrie ecuațiile reacției chimice și mai ales de a generaliza, a trage concluzii teoretice impuse de lucrarea efectuată. Profesorul să-i exerseze pe elevi în cadrul fiecărei lecții (inclusiv în lecțiile de laborator) în scrierea ecuației reacției chimice și mai ales să-i deprindă cu abstractizarea, cu generalizarea faptelor concrete provocate și demonstrate în lecție. Procedeul de a întocmi fișele de laborator — care cereau elevilor să descrie substanțele, aparatura folosită în lucrare, modul de lucru, observațiile personale și mai ales redarea ecuației reacției chimice și concluziile teoretice ce se pot desprinde din lucrare — s-a dovedit a fi eficace pentru exersarea elevilor în a stabili generalizări.

4. Rezultatele bune obținute de majoritatea elevilor în lucrarea a V-a atestă faptul că și la clasa a VII-a, la sfîrșitul anului școlar, se pot organiza lucrări cu caracter de căutare, de cercetare elementară.

5. Cercetarea inițiată demonstrează necesitatea utilizării diapozitivelor în cadrul lucrărilor de laborator, care pot fi folosite pentru delimitarea exactă a

momentelor lucrării, pentru redarea unor aspecte care pot scăpa observației elevilor sau a unor fenomene care nu pot fi provocate de ei. Diapozitivele stimulează interesul elevilor pentru experiență, înviorează atmosfera din laborator și lărgesc sfera de cunoștințe a elevilor.

6. Cu toate că procesul formării priceperilor și deprinderilor de muncă practică și intelectuală independentă necesare lucrărilor de laborator nu se încheie o dată cu sfîrșitul anului școlar, ci se continuă în clasele următoare, cercetarea atestă posibilitatea formării unor priceperi și deprinderi legate strîns de efectuarea unor lucrări simple. Lucrările de laborator individuale au un rol deosebit în consolidarea cunoștințelor teoretice, în dezvoltarea gîndirii, a spiritului de observație, a atenției voluntare a elevilor, în stimularea curiozității, capacității de investigație, a inițiativei lor creatoare etc.; organizarea lor este necesară încă din primul an de studiu al chimiei.

Restructurarea conținutului învățământului, cale eficientă pentru dezvoltarea gîndirii elevilor

(la botanică, clasa a V-a)

IULIU FERENCZI
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj

I. Problema și importanța ei

Sarcina de bază a predării disciplinelor biologice în școala generală este fundamentarea gîndirii biologice științifice a elevilor, dezvoltarea gîndirii materialist-dialectice a acestora [1, 2].

Privind problema dezvoltării gîndirii elevilor prin prisma procesului de învățămînt, ca proces formativ cu cele două aspecte ale sale: predare-asimilare, se evidențiază în acest sens importanța determinatorie a următorilor doi factori și anume: a) Factorul de *conținut al învățămîntului*, privit la nivelul programelor și al manualelor școlare, care la rîndul său va constitui *conținutul gîndirii* elevilor la obiectul de învățămînt respectiv și b) Factorul *metode și procedee didactice*, ca forme de activitate a profesorului cu elevii în predarea cunoștințelor, care la rîndul lor pot deveni *forme de activitate și de gîndire* ale elevilor în însușirea cunoștințelor.

Din majoritatea lucrărilor de specialitate apărute în acest domeniu se pot desprinde aceste aspecte corelative ale gîndirii și ale dezvoltării ei în procesul de învățămînt [3, 4, 5, 6, 7, 8]. Trebuie să subliniem faptul că între conținutul învățămîntului

---

[1] Tr. Tretiu, *Sarcinile instructiv-educative ale lecțiilor de științe naturale*, în *Probleme metodice ale predării științelor naturii*, Univ. Babeș-Bolyai, Cluj, 1965.

[2] *Világnézeti nevelésünk természettudományos alapjai*, vol. I., Akadémiai kiadó, Budapest, 1966.

[3] S. L. Rubinstein, *O mișlenii i putiah evo isleadovania*, Izdvo. A. N. S.S.R., Moskva, 1966.

[4] S. L. Rubinstein, *Principiul determinismului și teoria psihologică a gîndirii*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, București, 1963.

[5] A. N. Leontiev, P. I. Galperin, D. B. Elkonin, *Reforma școli i zadaci psihologhii*, „Vaprosî psihologhii", nr. 1, 1959.

[6] L. Kelemen, *A 10—14 éves tanulók tudásszintje és gondolkozása*, Akademiai kiadó, Budapest, 1963.

[7] P. Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii și psihologiei învățării*, în *Studii de didactică și psihologia învățării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

[8] M. Giurgea, *Dinamica procesului de învățămînt în lumina raportului dintre cunoaștere și învățare*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967.

și nivelul la care se aplică metodele de învățămînt există o legătură indisolubilă. Un anumit aranjament al conținutului învățămîntului la nivelul programelor și al manualelor impune, în mod natural, chiar determină și un anumit nivel și sistem de metode. Acești doi factori, acționînd unitar în procesul de învățămînt, determină un anumit nivel și mod de gîndire al elevilor, pe o anumită treaptă de dezvoltare a acestora.

În consecință, studierea posibilităților dezvoltării gîndirii elevilor în procesul de învățămînt presupune analiza corelativă a modificărilor celor doi factori, pe cale experimentală.

În ceea ce privește concretizarea problemei referitoare la predarea obiectului botanică în clasa a V-a materialele apărute în acest sens analizează următoarele aspecte : — O mare parte a lucrărilor referitoare la nivelul manualelor scot în evidență caracterul descriptiv, fragmentar al cunoștințelor și, în același timp, ocolirea generalizărilor biologice [9, 10]. Acest sistem al cunoștințelor apelează în primul rînd la memoria și nu la gîndirea elevilor, diminuînd astfel posibilitatea formării și dezvoltării noțiunilor biologice de bază [11].

O altă parte a lucrărilor, în afara observațiilor critice, studiază modalitățile formării diferitelor noțiuni biologice. Astfel, Tr. Tretiu abordează problema formării noțiunilor de „organism-mediu" [12]. R. Codreanu și H. Cherciu analizează dificultățile care apar în legătură cu formarea noțiunilor de „creștere și evoluție" [13]. M. Zlate evidențiază modul defectuos al predării plantelor sub forma de „plantă tip", ceea ce îngreuiază formarea corectă a noțiunilor de specie și gen [14]. P. Popescu-Neveanu și colaboratorii semnalează deficiențele programelor și ale manualelor, mai ales caracterul descriptiv, schematic al acestora și, în funcție de ele, caracterul fragmentar și schematic al cunoștințelor elevilor [15].

Cu toate aceste constatări pe deplin justificate, una dintre problemele centrale rămîne în continuare nerezolvată și anume : care trebuie să fie nivelul și structura, conținutul acestor discipline biologice ? Firește, răspunsul la această întrebare nu poate fi dat decît pe baza unor experimente îndelungate și cuprinzătoare.

În studiul de față, dorim să aducem o contribuție în acest sens. Pe bază de experiment, abordăm o singură problemă legată de conținutul obiectului *botanica în clasa a V-a.*

Axată pe capitolul *Principalele grupe de plante,* urmărim eficiența unei restructurări a conținutului materialului asupra nivelului de gîndire al elevilor, în legătură cu cunoștințele referitoare la evoluția istorică a plantelor.

Experimentul nostru — care cuprinde studierea și a altor probleme — s-a desfășurat în două etape. Prima cu un caracter constatativ, la sfîrșitul anului șco-

---

[9] E. Csengeri, I. Voiculescu, D. Roman, *Considerații în legătură cu predarea științelor biologice în liceu,* „Revista de pedagogie" nr. 3/1966.

[10] E. Csengeri, I. Voiculescu, *Predarea științelor biologice într-o concepție modernă,* „Revista de pedagogie" nr. 3/1968.

[11] I. Ferenczi, *Date preliminare cu privire la dezvoltarea gîndirii elevilor în procesul de asimilare a cunoștințelor de științe naturale, (cl. V—VI),* „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series Psyhologia-paedagogia, 1969.

[12] Tr. Tretiu, *Cum se reflectă aplicarea principiului unității „organism-mediu" în predarea botanicii și zoologiei,* „Revista de pedagogie" nr. 12/1962.

[13] R. Codreanu, H. Cherciu, *Despre formarea concepției materialist-dialectice a elevilor prin lecțiile de botanică și zoologie,* „Revista de pedagogie" nr. 6/1960.

[14] M. Zlate, *Probleme psihologice ale formării noțiunilor de specie și gen la științele naturale,* „Revista de psihologie" nr. 4/1964.

[15] P. Popescu-Neveanu, D. Macadziob, M. Golu, *Studiul psihologic al unor dificultăți ce intervin în însușirea cunoștințelor de botanică la clasa a V-a* „Revista de pedagogie" nr. 11/1961.

lar 1966/1967, și a doua, formativă, în anul școlar 1967/1968. Materialul adunat și analizat precum și metodica de cercetare le vom relata prin expunerea celor două etape ale experimentului.

II. Metodica de cercetare și rezultatele obținute în faza constatativă a experimentului

1. *Metodica de cercetare*

În vederea constatării nivelului noțional și operațional al cunoștințelor elevilor, pe baza programelor și manualelor actuale, am utilizat metoda anchetelor, a probelor și a analizei documentelor școlare (programe, manuale, planuri de lecții, lecții asistate).

Prin intermediul metodei anchetei li s-au dat elevilor următoarele întrebări: 1) Ce înțelegem prin creșterea plantelor? 2) Care sînt cauzele creșterii? 3) Ce se înțelege prin evoluția istorică a plantelor? 4) Înșiră plante cunoscute în ordinea evolutivă, de la cele inferioare spre cele superioare! 5) Care sînt deosebirile dintre creștere și evoluția istorică a plantelor?

În afara întrebărilor, elevii au primit și o fișă care cuprindea următoarele două probleme: a) gruparea și selectarea plantelor, în plante inferioare și superioare (în text au fost înșirate 16 plante) și b) așezarea plantelor înșirate în ordinea lor evolutivă.

Întrebările și probele menționate s-au aplicat la sfîrșitul anului școlar 1966/1967, după ținerea lecțiilor recapitulative la 8 clase a V-a din cîteva școli din orașul și județul Cluj. Datele prezentate privesc 94 subiecți.

2. *Prezentarea și analiza rezultatelor.* Datele obținute de noi dovedesc că atît noțiunea de „creștere", cît și cea de „evoluție istorică" nu acoperă un conținut suficient și adecvat, elevii nefiind în stare să stabilească deosebirile existente dintre ele.

Referitor la noțiunea „creștere" n-am primit nici un răspuns corect. Un mare număr de elevi, în proporție de 84,17%, nu cunosc termenul, cu toate că este mult folosit de profesor la predare; 1,06% din elevi confundă noțiunea de „creștere" cu cea de „dezvoltare" („prin creștere înțelegem dezvoltarea plantei"); 6,76% din elevi semnalează prin răspunsurile date urmările creșterii, deci este ocolită însăși esența fenomenului („planta va avea tulpină și frunze"), („planta va fi înaltă" etc.) și într-o proporție de 8% creșterea este confundată cu alte procese biologice ca: metabolism, înmulțirea etc. („creșterea înseamnă că planta se hrănește și se înmulțește"), deci fenomenul este explicat prin cauzele acestuia.

În legătură cu noțiunea de „evoluția istorică a plantelor", în mod comparativ, rezultatele sînt mai bune. Într-un procentaj de 18,8% elevii dau răspunsuri acceptabile, în sensul că ele reflectă o anumită înțelegere a problemei, la un nivel inferior și schematic. („În trecut plantele au fost mai simple, astăzi sînt mai complexe"), („Plantele s-au dezvoltat de la inferior la superior" etc.). Cu toate acestea, acest nivel relativ scăzut de înțelegere permite ca o mare parte a elevilor să exemplifice corect (62,76%) evoluția istorică a plantelor, prin eșalonarea cîtorva plante în ordinea evolutivă. Această eșalonare cuprinde însă doar cele mai importante grupe de plante (bacterii, alge, ciuperci etc.), ea fiind identică cu schema redată în manual.

Înainte de a trage concluzii vom urmări nivelul la care se pot folosi elevii de cunoştinţele lor în rezolvarea problemelor cuprinse în fişă. Aceste rezultate sînt redate în tabelul nr. 1.

TABELUL Nr. 1

	Criterii de clasificare a plantelor	Răspunsuri	
		corecte	greşite
A.	Selectarea plantelor superioare	44,79%	55,20%
B.	Selectarea plantelor inferioare	37,23%	62,76%
C.	Eşalonarea plantelor în ordinea evolutivă	31,06%	68,93%

În general, după cum se vede din tabel, problemele au fost rezolvate într-un procentaj scăzut. Explicaţia fenomenului constă în aceea că gradul scăzut de generalizare a cunoştinţelor, adică însuşirea acestora doar la nivelul *faptelor*, duce la operarea cu aceste cunoştinţe tot la acest nivel.

Din datele cuprinse în tabelul nr. 1 reiese că cele mai multe greşeli s-au comis în rezolvarea celei de-a treia probleme (în tabel rubrica C). Privind eşalonarea plantelor în ordinea lor evolutivă elevii au avut de operat cu acestea în două cazuri. În primul caz (pe baza întrebărilor cuprinse în anchetă), elevii au dat cîteva exemple din memorie şi de aceea s-a ajuns la un procentaj atît de ridicat (62,76%). În cazul al doilea (în tabelul nr. 1, rubrica C.), elevii au trebuit să opereze cu plantele date şi nu numai la nivelul grupelor mari, ci şi la nivelul subgrupelor. Aici nu mai era suficientă o simplă reproducere a cunoştinţelor din manual, ci era nevoie şi de operaţii ale gîndirii. Cauzele rezultatelor slabe considerăm că rezidă în următoarele : a) Rezolvarea problemei eşalonării plantelor în ordinea evolutivă necesită cunoştinţe mai vaste şi mobile în acelaşi timp. Stabilirea locului unei plante în ordinea evolutivă trebuie să se facă pe baza unor criterii bine elaborate, sistematizate şi fixate, cum ar fi : — nivelul structural şi funcţional al plantei (plante unicelulare şi pluricelulare — plante fără organe vegetative şi de înmulţire — plante talofite şi cormofite) ; — modul de reproducere a plantelor etc. Toate aceste criterii sînt prezente în manual, dar ele apar dispersate în diferite lecţii şi, în consecinţă, ele sînt învăţate şi memorate de elevi o dată cu planta studiată în lecţia respectivă. Astfel, aceste cunoştinţe fiind izolate, constituie un balast de care elevii nu se pot folosi în rezolvarea unor probleme de o anumită factură şi, ca atare, sarcina eşalonării plantelor în ordinea evolutivă depăşeşte nivelul posibilităţilor lor de gîndire, ea fiind un rezultat al procesului de învăţămînt actual, b) în afară de cunoştinţele semnalate mai sus, rezolvarea problemei necesită şi operativitatea gîndirii, analiza, sinteza, comparaţia etc. Acest nivel operaţional al gîndirii fireşte că nu apare de la sine, ci în urma unei preocupări speciale. Manualul nu este conceput şi lecţiile nu sînt prelucrate în acest sens, ceea ce duce la stagnarea gîndirii elevilor. Procesul de gîndire ia naştere în „situaţia de problemă". Lecţiile, însă, în majoritatea cazurilor, nu creează asemenea situaţii. Dacă rezolvarea problemei lipseşte

sau se reduce simțitor și învățarea se poate realiza fără încercări și greșeli, atunci problema devine „lecție", care trebuie să fie învățată și nu rezolvată. Deci, ea apelează la memorie și nu la gîndirea elevilor [16]. c) Nivelul scăzut al cunoștințelor elevilor rezidă și în caracterul mecanicist și rigid al folosirii metodelor didactice. Ele au un caracter mai mult „descriptiv", „expozitiv", din care cauză contribuie în primul rînd la informarea elevilor și numai în al doilea rînd la formarea lor [17].

În vederea ridicării nivelului învățămîntului actual, în primul rînd, se impune, deci, îmbunătățirea sistemului conținutului învățămîntului. Această îmbunătățire presupune însă studierea și experimentarea prealabilă a modificărilor aduse.

III. Metodica de cercetare și analiza rezultatelor obținute în etapa formativă a experimentului

1. *Criteriile organizării experimentului formativ*

În vederea ridicării nivelului de cunoștințe și a operativității gîndirii elevilor, în restructurarea capitolului *Principalele grupe de plante* am pornit de la următoarele criterii de resistematizare a materialului :

a) Crearea unui sistem mai elastic și mai mobil de fapte și cunoștințe care să permită o participare mai activă a elevilor la prelucrarea și însușirea materialului. În acest sens am introdus următoarele criterii de studiere a materialului : Plantele prevăzute în manual să fie studiate în mod comparativ, în funcție de nivelul structural al acestora (plante unicelulare, talofite și cormofite). Studierea acestor plante tot în mod comparativ, în funcție de prezența organelor și a nivelului la care se realizează funcțiile acestora. Studierea comparativă a acestor plante, în funcție de modul lor de reproducere.

b) Găsirea unor posibilități optime pentru stimularea operativității gîndirii elevilor, atît la nivel senzorial, cît și la cel noțional. În acest sens, la elevii clasei experimentale conținutul lecțiilor a fost prezentat sub forma de probleme (problemele au fost asemănătoare cu cele cuprinse în fișe — vezi anexele 1, 2, 3).

c) În conformitate cu cele spuse, am dorit ca în limita posibilităților rolul profesorului să se transforme din *expunător al cunoștințelor* în *îndrumător* al activității elevilor.

Aceste cerințe s-au concretizat în următorul sistem de lecții și metode experimentale :

2. *Sistemul experimental aplicat*

Experimentul s-a desfășurat la două clase a V-a ale unei școli din orașul Cluj, dintre care una era experimentală și una de control. La clasa experimentală intervenția noastră a constat în organizarea și aplicarea unui sistem de lecții. La clasa de control am urmărit desfășurarea și eficacitatea predării cunoștințelor în condițiile obișnuite.

a) Ca punct de plecare în organizarea experimentului, am preconizat predarea capitolului într-un număr mai mic de lecții (în loc de 11 ore, cum este

[16] Woodwort-Schlossberg, *Kisérleti pszihologia*, Akadémiai kiadó, Budapest, 1966, p. 137.

[17] P. I. Galperin, A. V. Zaporojeț, D. B. Elkonin, *Problemi formirovania znanii umenii u școlnikov i novie metodi obucenia v școle* „Vaprosi psihologhii", nr. 5/1963.

prevăzut în programă, în numai 5 ore). Aceasta din următoarele motive: În primul rînd am considerat că materialul, așa cum este concretizat în manual, cuprinde o serie de detalii, care fie că erau neesențiale, fie că se repetau, ceea ce încarcă în mod inutil memoria elevilor. În al doilea rînd, concentrarea materialului în acest mod ne-a permis ca prin numărul de ore cîștigate să prelucrăm materialul conform criteriilor mai sus analizate.

b) În cele 6 ore rămase am aplicat un sistem de lecții de sistematizare și recapitulare, lecțiile avînd următoarele teme și forme:

1) *lecție de laborator* cu tema: Analiza microscopică a structurii plantelor inferioare. Ca problemă de rezolvat, elevii au primit sarcina să observe, să deseneze și să denumească părțile componente ale plantelor studiate.
2) *lecție de sistematizare* cu tema: Ordinea evolutivă a plantelor inferioare. Ca problemă de rezolvat, elevii au primit sarcina să compare plantele studiate și pe baza asemănărilor și a deosebirilor să eșaloneze plantele în funcție de structura lor în ordinea evolutivă.
3) *lecție de laborator* cu tema: Analiza microscopică a organelor de reproducere a plantelor inferioare. Sarcinile elevilor erau identice cu cele din lecția întîi.
4) *lecție de sistematizare* cu tema: Stabilirea modului de reproducere a diferitelor plante inferioare. Elevii au primit sarcina să clasifice plantele studiate în funcție de modul lor de reproducere.
5) *lecție de sistematizare* cu tema: Structura și modul de reproducere a plantelor cu flori, elevii avînd ca sarcină să eșaloneze plantele superioare în ordinea evolutivă, în funcție de structura și modul de reproducere.
6) *lecție de verificare*. Pentru stabilirea cunoștințelor și a nivelului gîndirii elevilor sau aplicat fișele anexate atît în clasa experimentală, cît și în cea de control.

Menționăm că în clasa de control lecțiile s-au ținut conform programei în vigoare, organizîndu-se și două ore de laborator. Una a avut ca temă recunoașterea microscopică a algelor, iar cea de-a doua: analiza microscopică a ciupercilor. S-a mai ținut și o lecție de recapitulare cu tema: Structura plantelor, de la cele inferioare la cele superioare.

3. *Analiza rezultatelor obținute*

Rezultatele obținute semnalează deosebiri calitative între cele două clase experimentale*:

1) În legătură cu recunoașterea plantelor și a diferitelor organe ale acestora (vezi anexa 1, problemele I, A.B. și C) 74,8% din răspunsurile elevilor clasei experimentale au fost corecte, în timp ce răspunsurile elevilor din clasa de control au fost corecte doar în proporție de 58,7%. Răspunsuri greșite s-au înregistrat după cum urmează: 5,3% în clasa experimentală și 28% în clasa de control. Răspunsuri care nu rezolvau problema s-au constatat în proporție de 19,8% în clasa experimentală și de 13,2% în clasa de control.

2) Deosebiri mai semnificative apar în cazul rezolvării problemelor legate de reproducerea plantelor (vezi problemele din anexa nr. 2).

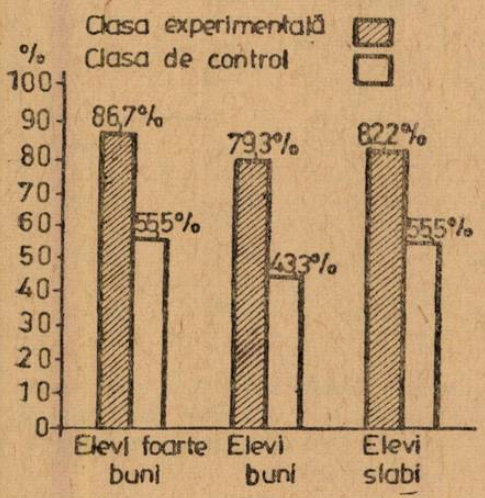
a) În ceea ce privește gruparea plantelor în funcție de modul lor de reproducere (vezi problema nr. 1 din anexa 2), 82,6% din răspunsurile clasei experimentale sînt corecte, 11,9% sînt greșite și 5,5% nu rezolvă problema. În clasa de control doar 49,4% din răspunsuri sînt corecte, 17,8% sînt greșite și 32,7% nu rezolvă problema. b) În cazul stabilirii ordinii evolutive a diferitelor moduri de reproducere (proba nr. 2 din anexa nr. 2), răspunsuri corecte am primit în clasa experimentală în proporție de 91,3%, față de 41,6% din clasa de control. Răspunsuri greșite în clasa experimentală au fost în proporție de 8,6% față de 58,3% în clasa de control.

* Menționăm că datele de mai jos, în procente, nu se referă la numărul de elevi, ci la numărul răspunsurilor, un elev putînd da mai multe răspunsuri.

Datele analizate reflectă cunoștințele și gîndirea elevilor la nivelul claselor. Dacă analizăm însă rezultatele din aceeași clasă, la aceleași probleme, la nivelul grupurilor de elevi **, rezultatele sînt mult mai semnificative, (vezi graficul nr. 1 și 2).

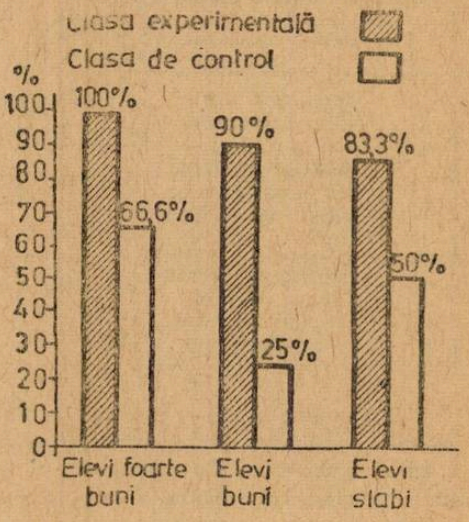
Gr. nr. 1

GRUPAREA PLANTELOR ÎN FUNCȚIE DE MODUL LOR DE REPRODUCERE



Gr. nr. 2

STABILIREA ORDINII DE DEZVOLTARE A DIFERITELOR MODURI DE REPRODUCERE



Din datele semnalate în aceste grafice, se pot desprinde următoarele aspecte: a) în ambele cazuri, elevii slabi ai clasei experimentale sînt la un nivel apropiat cu elevii buni și chiar foarte buni. Deci nu se semnalează deosebiri mari între aceste grupuri, ceea ce este însă caracteristic pentru elevii clasei de control; b) în ambele grafice, elevii slabi ai clasei experimentale depășesc cu mult rezultatele obținute de elevii foarte buni ai clasei de control.

3) Referitor la nivelul la care elevii rezolvă sarcina clasificării și a grupării, atît a plantelor inferioare, cît și a celor superioare, în funcție de criteriile stabilite (vezi problemele A, B, C, din anexa nr. 3), datele sînt cuprinse în tabelul nr. 2.

Datele cuprinse în tabelul nr. 2 ilustrează următoarele: selectarea și gruparea plantelor în funcție de cele trei criterii (cuprinse în tabel) constituie diferite niveluri de rezolvare, datorită dificultăților ridicate de problemele respective. Dificultățile care apar în cazul rezolvării celor trei probleme considerăm că rezidă în următoarele: a) selectarea plantelor inferioare se realizează relativ ușor, avînd la bază un singur criteriu de clasificare — plante cu și fără organe și flori, astfel că ea nu apelează la operațiile gîndirii; b) selectarea plantelor superioare constituie o problemă mai complexă. Pe de o parte, se mărește nu-

** Elevii au fost grupați, pe baza datelor obținute la obiectul botanică, în felul următor: elevi cu rezultate f. bune (10—9), elevi cu rezultate bune (8—7) și elevi cu rezultate slabe (6—5).

Gr. nr. 1 și 2 se referă la rezolvarea celor două probleme cuprinse la anexa nr. 1.

mărul criteriilor de clasificare (în acest sens dificultatea constă în greutatea diferenţierii plantelor inferioare — fără flori — şi a plantelor superioare — dar tot fără flori —), iar pe de altă parte, se impune prelucrarea materialului cu ajutorul gîndirii ; c) în cazul al treilea aceste aspecte ale problemei apar şi mai elocvent.

TABELUL nr. 2

CLASIFICAREA PLANTELOR

	Criterii de clasificare	clasa exp. clasa de control	23 elevi 24 elevi	Răspunsuri corecte	Răspunsuri greşite	Lipsa de răspuns
a)	Selectarea plantelor inferioare	clasa de experienţă		81,6%	10,9%	7,4%
		clasa de control		69,8%	30,2%	0
b)	Selectarea plantelor superioare în plante cu şi fără flori	clasa de experienţă		73,9%	18,1%	7,9%
		clasa de control		67,8%	15,9%	16,3%
c)	Selectarea plantelor cu flori în : — gimnosperme — angiosperme	clasa de experienţă		69%	9,2%	21,7%
		clasa de control		47,2%	26,8%	25,9%

Din aceste date reiese că în viitor atenţia trebuie îndreptată spre următoarele două aspecte : a) diferenţierea prin opunere[18] a plantelor inferioare şi a celor superioare, dar fără flori şi b) rezolvarea mai multor probleme în legătură cu structura şi modul de reproducere a plantelor superioare.

4) În mod intenţionat am lăsat la sfîrşit analiza rezultatelor obţinute în legătură cu rezolvarea problemei a doua din anexa nr. 1.

Rezolvarea corectă a acestei probleme, în afară de existenţa cunoştinţelor temeinice şi mobile, implică un şir de operaţii ale gîndirii. Astfel, elevul în primul rînd trebuie să eşaloneze plantele date în ordinea lor evolutivă, în al doilea rînd trebuie să stabilească concordanţa între diferite organe şi structura plantelor, în funcţie de locul pe care-l ocupă planta în ordinea evolutivă. Datorită acestor greutăţi în rezolvarea problemelor, rezultatele obţinute considerăm că pot semnala deosebirile esenţiale între nivelul de cunoştinţe şi de gîndire al elevilor din cele două clase.

Rezultatele le redăm în tabelul şi în graficul nr. 3.

Datele cuprinse în tabel considerăm că semnalează deosebirile calitative referitor la nivelul la care elevii se pot folosi de cunoştinţele lor în rezolvarea problemei date. Dacă urmărim însă aceste date la nivelul grupurilor din clase (vezi graficul nr. 3), atunci ne dăm seama că cele 15,5% răspunsuri obţinute de elevii clasei de control (vezi tabelul nr. 3) nu reflectă situaţia medie a clasei, ci numai şi în primul rînd a elevilor foarte buni, deoarece cei buni şi cei slabi rezolvă problema la un nivel cu totul scăzut (12%, 0,7%) nemaivorbind de deosebirile care apar între elevii slabi ai clasei experimentale (53,6%) şi între elevii foarte buni ai clasei de control (36,9%).

[18] Al. Roşca, *Uşurarea activităţii de generalizare şi abstractizare prin neutralizarea inducţiei negative în cadrul stimulenţilor complecşi*, „Revista de psihologie", A. II, nr. 1—2/1956.

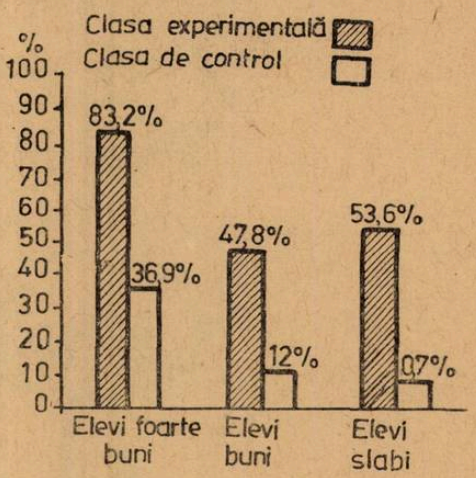
TABELUL nr. 3

CORELAREA STRUCTURII PLANTELOR CU NIVELUL LOR DE DEZVOLTARE

Clasa de experiment 23 elevi Clasa de control 24 elevi	RĂSPUNSURI		
	corecte	greșite	lipsă
clasa experimentală	60,1%	11,9%	27,9%
clasa de control	15,5%	3,4%	81%

GRAFICUL nr. 3

Corelarea structurii plantelor cu nivelul lor de dezvoltare



IV. **Concluzii**

1. Analiza datelor prezentate demonstrează eficiența sistemului experimental, prin următoarele: a) toate problemele date spre rezolvare elevilor au fost executate la un nivel superior la clasa experimentală față de clasa de control; b) elevii slabi ai clasei experimentale au reușit să se ridice la nivelul elevilor buni și chiar în unele cazuri să-i depășească; c) elevii slabi ai clasei experimentale au depășit în toate cazurile nivelul celor mai buni elevi din clasa de control. Deci, s-a reușit ca marea majoritate a elevilor din clasa experimentală să-și însușească în mod temeinic cunoștințele și să se folosească de ele în rezolvarea problemelor.

2. Datele obținute considerăm că se datorează următorilor factori: a) conținutul capitolului s-a grupat în jurul anumitor criterii de eșalonare a materiei. Astfel, însușirea ei s-a putut realiza numai prin intermediul gîndirii, ceea ce a impus antrenarea activă a elevilor în prelucrarea și asimilarea faptelor și a generalizărilor; b) însușirea activă prin intermediul gîndirii s-a asigurat și prin elaborarea materialului sub formă de probleme. Toate acestea au determinat și schimbarea rolului profesorului, devenind conducător al *activității elevilor*.

3. Sistemul experimental nu-l putem considera ca închegat și perfect. El va fi modificat în urma concluziilor ce se pot trage din datele analizate. Fără îndoială, elaborarea unui sistem al lecțiilor care să corespundă tuturor cerințelor (biologice, psihologice, pedagogice, metodice etc.) intră în competența unor colective mari, cu prezența diferiților specialiști. Prin intervenția noastră experimentală, ținînd cont de posibilitățile noastre reduse, am dorit să încercăm doar o modalitate de modificare a structurii conținutului învățămîntului, cu scopul să contribuim prin ea la însușirea mai activă și prin aceasta la ridicarea nivelului de cunoștințe și gîndire al elevilor.

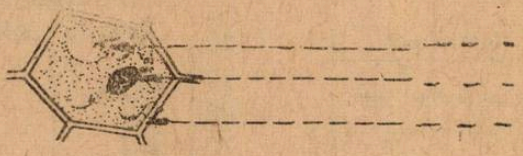
FIŞA Nr. 1 (Anexa 1)

Şcoala ..... Numele şi prenumele .....

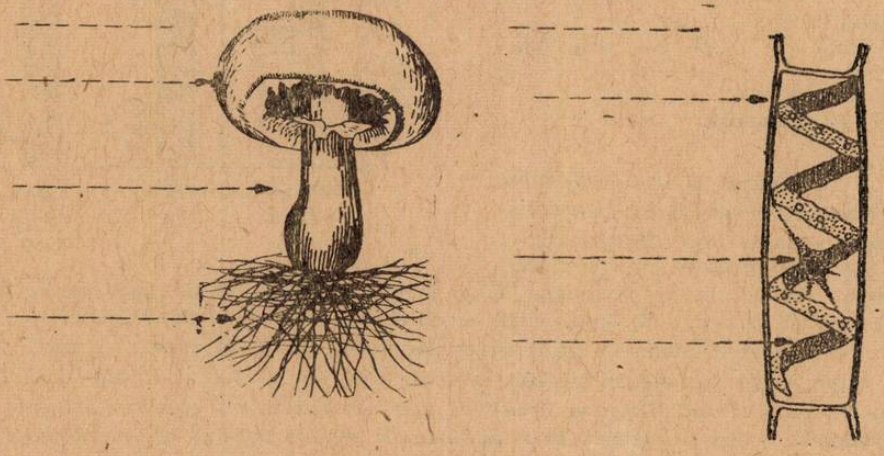
Clasa ..... Data .....

I. Recunoaşte plantele desenate mai jos şi în locurile indicate scrie denumirile corespunzătoare.

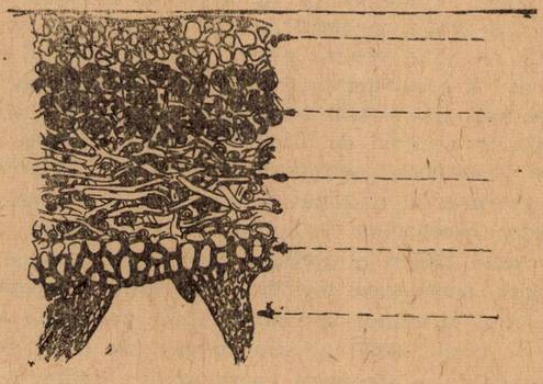
A) Care sînt părţile componente ale celulei ?



B) Ce fel de talofite sînt acestea ?



C) Ce fel de plantă este aceasta ?



II. Înscrie plantele de mai jos în ordinea lor evolutivă (de la cele mai simple spre cele superioare)

1) gimnosperme	3) bacterii	5) alge	7) licheni
2) ciuperci	4) muşchi	6) angiosperme	8) ferigi

III. Ai de rezolvat două probleme : 1) Înscrie, în ordinea dezvoltării, plantele înșirate în partea stîngă a fișei, în rubrica „A" ; 2) Înscrie, în rubrica „B" (de sub planta respectivă) *numărul* acelor particularități, înșirate în partea dreaptă a fișei, care caracterizează planta respectivă :

Plante :

— mătasea broaștei, — bacterii,
— mo[illegible]ul, — a[illegible]ă verde, — mucegaiul alb,
— feriga, — rapița,
— lichenul galben.

Particularități

1) unicelular
2) are vase
3) are rădăcină
4) are tulpină-frunză
5) are floare
6) are clorofilă
7) are rizoidă
8) este talofită

A								
B								

FIȘA Nr. 2 (Anexa 2)

Școala ..... Numele și prenumele .....

Clasa ..... Data .....

I. Scrie în tabelul anexat plantele de mai jos (numai numerele acestora) în funcție de modul lor de reproducere.

1) Mătasa broaștei
2) Grîul
3) Ciuperca de cîmp
4) Licheni
5) Cartoful
6) Bacteriile
7) Bradul alb
8) Ferigile
9) Verzeala zidurilor

Moduri de reproducere	Numerele plantelor				
— prin diviziune celulară					
— prin spori					
— cu alternare de generații — sexuate și asexuate					
— prin flori					

II. Înscrie în ordinea lor de dezvoltare, următoarele moduri de reproducere (numai numărul lor) :

1) Alternarea generațiilor — sexuată și asexuată
2) Diviziune celulară
3) Prin părțile reproducătoare ale florii
4) Prin spori

FIŞA Nr. 3 **(Anexa 3)**

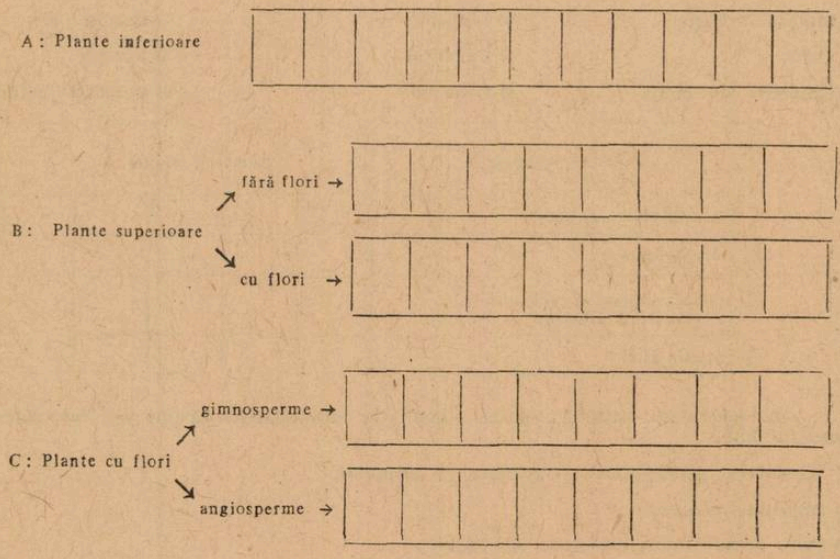
Şcoala ..... Numele şi prenumele .....

.....

Clasa ..... Data .....

I. Scrie în rubricile corespunzătoare plantele înşirate mai jos :

1) Lichenul galben
2) Muşchiul de pământ
3) Mărul
4) Fragul
5) Drojdia de bere
6) Feriga
7) Molidul
8) Varza
9) Stejarul
10) Ciuperca
11) Roşiile
12) Grîul
13) Ghiocelul
14) Ceapa
15) Mucegaiul alb



Pregătirea cadrelor medii de specialitate în liceele economice

FLORICA POPESCU
ION ENACHE

Înființarea actualelor licee economice se înscrie printre obiectivele importante ale politicii partidului și statului nostru de dezvoltare și perfecționare continuă a învățământului de toate gradele, potrivit cerințelor unei economii moderne multilateral dezvoltate.

Diversificarea producției, ridicarea continuă a nivelului ei tehnic impun o creștere a numărului și complexității problemelor economice, la rezolvarea cărora sînt chemate să-și aducă aportul un număr tot mai mare de cadre de diferite specialități. În acest scop, înființarea liceelor economice reprezintă un pas important pe linia prevederilor cuprinse în Directivele Congresului al IX-lea al partidului, care subliniază necesitatea înființării lor și posibilitățile de afirmare ce se deschid tineretului, potrivit aptitudinilor și înclinațiilor sale.

„Ținînd seama de nevoile de cadre medii ale economiei naționale, se vor înființa licee industriale, agricole, economice și pedagogice. Un număr tot mai mare de tineri vor putea frecventa aceste școli, care, pe lîngă pregătirea de cultură generală oferă temeinice cunoștințe profesionale" [1].

În perioada 1971—1980, liceele de specialitate — așa cum se arată în Documentele Congresului al X-lea, cu privire la planul cincinal pe anii 1971—1975 și liniile directoare ale dezvoltării economiei naționale pe perioada 1976—1980 — vor deveni principala formă de pregătire a cadrelor medii. Această pregătire corespunzătoare nevoilor actuale ale economiei noastre în plin avînt și exigențelor contemporane implică o mare răspundere din partea școlii și a factorilor chemați să contribuie la realizarea ei.

★

Ne vom referi în cele ce urmează numai la *unele aspecte* ale activității liceelor economice, din care vom încerca să desprindem unele concluzii cu caracter mai general, care ar putea fi folosite în activitatea lor viitoare. Constatările noastre sînt rezultatul unei cercetări efectuate pe o anumită perioadă de timp la unele licee economice *.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, p. 52—53.

* Cercetarea s-a desfășurat la liceele : „M. Eminescu" (nr. 1), „N. Kretzulescu" (nr. 2) și „E. Racoviță" (nr. 3) din Capitală. Cu această ocazie am purtat discuții cu conducerile școlilor, cadrele didactice, diriginți și elevi, am participat la un număr de ore de curs, am analizat rezultatele obținute de candidați la examenele de admitere în cei 3 ani de la înființarea lor, rezultatele la învățătură trimestriale și anuale și am efectuat unele sondaje pe baza unui chestionar asupra unui număr de circa 700 de subiecți.

Înființate în urma unor serioase studii și cercetări, pe baza cărora s-a putut fundamenta științific profilul, scopul și perspectivele acestora, corelate cu cerințele imediate și de viitor ale economiei naționale, studii la care și-au adus aportul numeroși pedagogi, psihologi, specialiști din diferite domenii de activitate, actualele licee economice au reușit, într-un timp relativ scurt, să-și cîștige un bine-meritat prestigiu în fața promoțiilor de absolvenți ai școlii generale, și a părinților, care manifestă tot mai multă încredere în temeinicia cunoștințelor pe care le oferă fiilor lor și în avantajele acestora. O dovadă în acest sens o constituie numărul mare de absolvenți ai școlii de cultură generală ce se înscriu la aceste licee și care a crescut an de an. La unele licee, numărul de locuri a crescut față de primul an cu circa 25—30%, iar numărul candidaților la admitere este în medie de peste 300% față de numărul de locuri. Aceasta constituie o ilustrare a faptului că dezvoltarea social-economică actuală determină o puternică orientare a tineretului spre acele preocupări pe care le impune actuala revoluție tehnico-științifică cu implicațiile ei social-culturale.

Dacă problemele economice ale producției, repartiției și schimbului ocupă un loc de seamă în activitatea socială, însușirea într-o măsură tot mai mare a cunoștințelor economice este determinată la rîndul său de necesitatea înțelegerii fenomenelor și proceselor economice, în vederea sporirii eficienței activității practice de producție. Noile realități economice au contribuit și la schimbarea opticii unor părinți, mai ales ai elevilor cu o mai bună pregătire, care au început să înțeleagă importanța acestor licee și perspectiva lor.

Atragerea unor elemente tot mai bine pregătite este relevată și de situația mediilor la admitere pe cei trei ani de învățămînt. Dacă, în primul an, din totalul candidaților admiși la concurs abia 3—4% obțineau în general medii mari, în prezent numărul acestora este peste 8—9%.

Urmărind pe anii de învățămînt situația celor admiși, se poate observa o creștere simțitoare a nivelului de pregătire a acestora, cît și o preocupare permanentă din partea școlilor pentru îmbunătățirea continuă a procesului de învățămînt, fapt confirmat de rezultatele obținute la sfîrșitul fiecărui an școlar sau chiar de la un trimestru la altul. Aceasta are o deosebită importanță, „deoarece sporirea numărului de cadre cu o anumită calificare influențează direct nivelul de cultură al întregii societăți, fapt care determină posibilități noi de rezolvare a diverselor probleme economice“ [2].

Deși veniți din medii și colective diferite, prin eforturile conducerilor școlilor, ale cadrelor didactice și diriginților, elevii au fost integrați în noile colective, în specificul școlii și profesiei respective. În cadrul unei atmosfere de muncă, de căutări pentru găsirea celor mai bune căi și metode de îmbunătățire a calității muncii instructiv-educative, se poate observa străduința pentru asigurarea unei temeinice pregătiri de cultură generală și de specialitate a viitorilor absolvenți. În ciuda unor dificultăți inerente începutului, conducerile școlilor și colectivele de cadre didactice au dat dovadă de inițiativă și spirit gospodăresc și cu ajutorul primit din partea unor foruri, ca Ministerul Învățămîntului sau Ministerul Finanțelor, au reușit să ofere elevilor condiții bune de învățătură, pentru ca aceștia să-și însușească profesiunea respectivă și totodată cultura necesară rezolvării cu competență a problemelor pe care le ridică activitatea lor practică viitoare.

[2] V. Roman, *Știința și tehnica în epoca trecerii de la capitalism la socialism*, Editura științifică, București, 1962, p. 151.

Ținînd seama de complexitatea problemelor ce le ridică înființarea și funcționarea acestor școli, mai ales de necesitatea unei continue îmbunătățiri a organizării și desfășurării muncii instructiv-educative, nu pot fi omise dificultățile existente, de a căror depășire depinde creșterea nivelului calitativ al procesului de învățămînt al acestor școli. „Dacă noile fenomene și legități economice trebuie să fie descoperite și cercetate în scopul progresului corespunzător al cunoașterii, aceasta nu este posibil decît prin înnoirea și perfecționarea continuă a metodelor de cercetare și de prezentare a cunoștințelor obținute" [3].

Lucrările Conferinței naționale a cadrelor didactice au subliniat pregnant necesitatea de a se acționa mai ferm pe linia perfecționării și modernizării învățămîntului. Aceasta presupune în primul rînd dotarea școlilor cu o bază materială corespunzătoare. Actuala revoluție tehnico-științifică, al cărei proces a cuprins toate domeniile de activitate, se resimte tot mai mult și în munca administrativă, de conducere, organizare, evidență, statistică și planificarea întreprinderilor. Or, înțelegerea și însușirea proceselor unei tehnologii moderne nu se poate face decît prin crearea de posibilități ca elevii să se familiarizeze cu aceste procese încă din anii de școală. În condițiile sporirii cantității de cunoștințe apare ca o necesitate găsirea unor modalități care să asigure formarea unei gîndiri creatoare prin promovarea logicii științei, care să contribuie la ridicarea nivelului de pregătire științifică și practică a elevilor cerută de nevoile unei economii moderne. Cele aproape 40 de licee economice existente în țara noastră au posibilitatea să asigure în viitor numărul de cadre medii necesare economiei noastre. Preocuparea esențială trebuie să fie însă pentru asigurarea unui nivel corespunzător de cunoștințe, atît prin cantitatea și calitatea informațiilor primite în anii de școală, cît și prin dezvoltarea unor deprinderi de muncă independentă la nivelul cerințelor practicii actuale. În afara efortului necesar din partea cadrelor didactice pentru ridicarea continuă a nivelului de pregătire a elevilor este necesară asigurarea unei baze materiale corespunzătoare. Referindu-ne la liceele economice vizitate, acestea nu dispun de laboratoare bine dotate, necesare efectuării lucrărilor practice de fizică și chimie. Unele nu au cabinete, iar dacă le au folosirea acestora este stingherită de existența cursurilor paralele ale altor școli, fapt care face cu neputință o planificare a lucrărilor în concordanță cu nevoile unităților școlare respective. Predarea cunoștințelor de fizică, chimie, biologie nu este posibilă fără folosirea unui material didactic variat, corespunzător cerințelor modernizării învățămîntului. Lipsa truselor pentru efectuarea experiențelor și lucrărilor practice, a aparatelor, dispozitivelor, instrumentelor de disecție și microscoapelor, a aparatelor de proiecție, a aparaturii necesare însușirii limbilor străine pot crea serioase dificultăți în asimilarea cunoștințelor. În aceste condiții nu pot fi efectuate nici activitățile practice de mecanizare a lucrărilor de evidență contabilă și administrativă necesare. Se știe că temeinicia convingerilor, concepțiilor sau deprinderilor depinde în mare măsură de natura modalităților, mijloacelor sau metodelor folosite, care în condițiile actuale trebuie să fie în raport cu nivelul cerințelor, cît mai moderne și mai eficiente [4].

Lipsa de spațiu face ca uneori chiar materialul didactic existent să nu poată fi utilizat în mod corespunzător, iar depozitarea lui să fie făcută adesea necorespunzător. Procurarea mijloacelor și aparatajelor moderne de predare este legată

[3] V. Roman, *Știința și tehnica, în epoca trecerii de la capitalism la comunism*, Editura științifică, București, 1962, p. 155.

[4] Cf. *Studii de didactică și psihologia învățării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 22—33.

și de posibilitatea folosirii lor în condiții optime, dar și de pregătirea cadrelor didactice în vederea utilizării noilor mijloace tehnice și audio-vizuale. Pentru aceasta ni se pare de o stringentă necesitate inițierea, atît pentru cadrele didactice de la liceele economice, cît și pentru cele de la școlile de cultură generală a unor cursuri, sau elaborarea unor instrucțiuni practice de folosire a mijloacelor tehnice și audio-vizuale moderne. Pe linia realizării unui nivel corespunzător de cultură generală și de specialitate ar fi necesară o mai intensă preocupare privind elaborarea unor prototipuri adaptate profilului liceelor comerciale, de mijloace tehnice, electronice sau cibernetice folosite în operațiile economice, care să dea posibilitatea viitorilor absolvenți să participe efectiv la activitatea unităților unde vor fi repartizați.

În actualele condiții de dezvoltare a învățămîntului nostru, cu o diversitate de tipuri de școli și profiluri, munca de îndrumare și control se impune tot mai mult, atît pe linia aprofundării problemelor legate de conținutul învățămîntului, cît și din necesitatea stringentă a unei munci de control și mai ales de îndrumare a fiecărui cadru didactic în specialitatea respectivă. Aceasta implică cadre competente, cu o temeinică pregătire de specialitate, capabile să dea acestei munci un conținut științific. După cum se știe, unele licee economice se găsesc sub directa îndrumare a consiliilor populare, fapt ce face ca ele să nu poată beneficia adesea de o îndrumare efectivă decît la obiectele de cultură generală, acestea nedispunînd de cadre de specialitate, iar ministerul respectiv (Comerțul Interior, Finanțelor) nu poate exercita un control de specialitate, eficient, decît în baza unei autorizații din partea Ministerului Învățămîntului, producîndu-se unele greutăți.

O importanță deosebită în pregătirea viitorilor specialiști o are activitatea practică în producție, apropierea cît mai mare a pregătirii lor de nevoile practice fiind o garanție a eficienței muncii de viitor.

„Activitatea didactică în învățămîntul mediu și superior trebuie astfel concepută încît, paralel cu însușirea cunoștințelor teoretice, viitorii specialiști să aibă posibilitatea în anii de studii să efectueze o temeinică activitate practică de specialitate care să le permită, după absolvire, să se integreze cît mai rapid în producție, cu randament maxim" [5].

Planul de învățămînt al liceelor economice prevede un număr corespunzător de ore de practică pentru fiecare an de studii, dar intervin o serie de dificultăți care duc la minimalizarea rolului acesteia în pregătirea elevilor. Inexistența unor contracte certe cu întreprinderile în care elevii trebuie să-și desfășoare practica generează serioase neajunsuri pentru instruirea practică a acestora, mai ales dacă această problemă este lăsată pe seama conducerii liceelor economice, cu mai puțină pondere în relațiile lor cu unitățile economice.

Lipsa contractelor și a unei judicioase planificări pe întreprinderi a numărului de elevi duc la aglomerarea în perioadele de practică a multor școli la aceeași întreprindere. Dirijarea și instruirea elevilor în timpul practicii nu ar trebui lăsată pe seama unei persoane, a responsabilului cu practica din întreprindere, care nu manifestă suficient interes pentru organizarea și desfășurarea acestei activități. Aglomerarea în întreprinderi, în special în cele din Capitală, a unui număr de circa 600—700 de elevi la practică îngreuiază controlul făcut de cadrele ce însoțesc pe elevi, mai ales că de cele mai multe ori acestea nici nu sînt de specialitate. Această situație face ca participarea efectivă a elevilor la cunoașterea acti-

[5] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, p. 50—51.

vității economice a întreprinderii, a mecanismului conducerii și desfășurării sale să rămînă adeseori un simplu deziderat.

Recrutarea elevilor pentru liceele economice implică totodată și asigurarea condițiilor de studiu. Dacă la liceele din Capitală peste 30% din elevi sînt veniți din mediul rural, acest procent este cu mult mai mare la liceele economice din țară, fapt care implică existența unor internate, mai ales că numărul de burse la aceste licee este, comparativ, mai mare decît al celor de la liceele de cultură generală. Procentul provenienței elevilor reușiți la liceele din Capitală în cei trei ani este următorul :

Anul școlar	Oraș	Provincie	Total
1966 — 1967	62,55	37,45	100%
1967 — 1968	62,80	37,20	100%
1968 — 1969	66,40	33,60	100%
Procent mediu	63,83	36,17	100%

Asigurarea condițiilor de cazare ar putea înlătura greutățile pe care le întîmpină elevii veniți din cuprinsul județelor, cazați la rude sau la gazde, în condiții necorespunzătoare de igienă și de studiu. Obligațiile cu caracter gospodăresc impuse acestora, distanțele mari pînă la școală determină fluctuația elevilor și uneori sporirea numărului absențelor în diferite perioade ale anului școlar, iar rezultatele la învățătură sînt de cele mai multe ori consecințele condițiilor de studiu pe care le au.

Un rol important în activitatea liceelor economice îl are conținutul procesului de învățămînt, care trebuie coordonat cu sarcinile și scopul lor instructiv-educativ. El nu poate fi stabilit pentru o perioadă îndelungată, căci însăși cerințele actuale ale dezvoltării științelor impun revizuirea programelor în scopul stabilirii unui echilibru corespunzător între obiectele de cultură generală și cele de specialitate, ca și între conținutul tematic al obiectelor de profil și cel al obiectelor de cultură generală, în vederea înlăturării paralelismelor, a suprapunerilor, care duc la o supraîncărcare a elevilor. Lipsa unor manuale — mai ales la obiectele de profil — produce dificultăți pe linia pregătirii individuale. În general, planul de învățămînt al liceelor economice este mai încărcat decît al celor de cultură generală și dacă acest fapt este conjugat cu lipsa aproape totală de încercare pe linia modernizării predării, care trebuie să se reflecte în programele respective, ne putem explica menținerea și chiar sporirea mediocrității. Nu putem neglija faptul că — așa cum se știe, stabilirea raporturilor reciproce între noțiuni, legarea și delimitarea acestora constituie legități în însușirea lor. De aceea, lecțiile diferitelor obiecte, care tratează aspecte variate, dar axate pe probleme comune, trebuie să fie prezentate unitar. Aceasta ar impune o restructurare a programelor, în vederea corelării cunoștințelor, lărgirii și aprofundării lor la nivelul cerințelor economice actuale. Se știe că nivelul de însușire a unor cunoștințe depinde în bună măsură de metodica lecțiilor predate, care trebuie privită în strînsă legătură cu nivelul de pregătire al elevilor, cu posibilitățile lor de însușire a cunoștințelor. Sub acest aspect, metodele pot fi destul de variate, în funcție de specificul obiectelor, de natura lecțiilor sau de situația claselor la care se predă. În

funcție de acestea profesorul poate și trebuie să găsească cea mai economică, rațională și eficientă metodă de predare a cunoștințelor stimulînd în permanență interesul de cunoaștere al elevilor[6]. Planurile logice au un rol important în creșterea eficienței lecțiilor, alături de care, în ultimul timp se pune un accent tot mai mare pe folosirea modelelor, în special la acele obiecte la care conținutul lecțiilor permite aceasta, avînd un rol important pe linia modernizării predării. Modelele ca și schemele, stimulează atenția și judecata elevilor, le dau posibilitatea să explice logic, corect și complet fenomenele economice, oferind o cunoaștere intuitivă și în același timp științifică a fenomenelor economice. Ele permit valorificarea prin analogie a cunoștințelor și ușurează descoperirea unor corelări între diferitele aspecte ale fenomenelor studiate sau cunoștințe căpătate la diferite obiecte de studiu. Avînd o strînsă legătură cu matematica, obiectele cu conținut economic ca: statistică, contabilitate, finanțe, organizare, planificare, evidență etc. care se predau în aceste licee pot constitui domenii vaste de modelare[7], începînd cu cele mai simple, corespunzătoare posibilităților de înțelegere ale elevilor. De aceea, preocupările în acest sens ar trebui să apară într-o mai mare măsură.

Bogăția metodelor și procedeelor folosite de cadrele didactice din școli pentru ridicarea nivelului de cunoștințe trebuie de asemenea îmbinată cu folosirea unor procedee cît mai variate pentru atragerea unor elevi buni din absolvenții școlilor de cultură generală. Fără îndoială că aceasta trebuie precedată de o intensă muncă de orientare școlară și profesională desfășurată de întregul colectiv de cadre didactice și în special de diriginți în cadrul școlilor generale, pe întreaga etapă școlară. O astfel de preocupare poate deschide orizontul înțelegerii importanței, a locului și rolului profesiunii respective în viața economică și socială a țării noastre. Iată de pildă ce se desprinde din chestionarul dat la anii III ai liceelor din București și anul IV al Liceului economic nr. 1 referitor la factorii care au stat la baza recrutării elevilor pentru aceste licee și la perspectivele pe care le întrevăd după absolvirea liceului.

Rezultatele acestui chestionar în procente sînt cuprinse în următoarea situație:

Anul	Ce i-a determinat să urmeze aceste licee					Ce vor să facă după terminarea școlii			
	Cunoașterea profesiunii	Influența părinților sau rudelor	Sfatul diriginteului sau profesorilor	Cauze materiale	La întîmplare	Să intre în producție	Să continue studiile economice	Să urmeze o facultate reală sau tehnică	Să urmeze o facultate de științe umaniste
III	26,74%	18,31%	11,41%	11,82%	31,72%	22,37%	37,70%	1,47%	18,46%
IV	28,12%	14,50%	10,50%	15,63%	31,25%	15,63%	65,62%	3,12%	15,63%
Media	27,42%	16,40%	10,95%	13,75%	31,48%	19,00%	61,66%	2,30%	17,04%

Din totalul elevilor care urmează să fie încadrați în curînd în producție de la aceste licee, pentru a acoperi nevoia de cadre medii de specialitate numai circa 19% vor face acest lucru, în timp ce aproape 81% intenționează să continue

[6] Cf. Iancu Ionel, *Contribuții la studierea categoriei de interes*, Editura științifică, București, 1968, p. 33—34.
[7] Cf. I. Schatteles, *Modelul în științele economice*, Editura științifică, București, 1967, p. 5—6.

studiile sau să îmbrățișeze altă profesie, fapt ce nu justifică în suficientă măsură scopul pentru care au fost înființate.

Răspunsurile date de elevi la chestionarul amintit, cu toate rezervele pe care trebuie să le avem, nu ne pot duce decît la concluzia că în bună parte înscrierea candidaților la aceste licee (chiar ai promoției 1968/1969) s-a făcut mai mult sub influența părinților, rudelor, prietenilor și mai puțin a școlii. Se impune astfel o preocupare mai intensă, organizată, din partea cadrelor didactice din școlile de cultură generală, în special a diriginților, de cunoaștere a aptitudinilor și înclinațiilor fiecărui elev, pentru ca numai pe baza acestora și a dorinței lor să fie orientați spre liceele economice. Aceasta ar fi necesară și la alegerea secției, afișate de obicei cu cîteva zile înainte de începerea examenului, și care se face în funcție de numărul de locuri și nu în funcție de dorința, înclinațiile sau aptitudinile candidaților.

În condițiile existenței unei diferențieri a posibilităților intelectuale și înclinațiilor, numai o susținută muncă de orientare școlară și profesională, bazată pe o bună cunoaștere a elevilor, poate contribui la înlăturarea riscurilor pe care le aduce alegerea unei profesiuni nepotrivite cu aptitudinile candidatului. Munca insuficientă în această privință implică sarcini sporite profesorilor și diriginților de la liceele economice, care încă de la începutul anului școlar, pe lîngă sarcinile de integrare și închegare a colectivelor de elevi și familiarizarea acestora cu specificul școlii și al profesiei, trebuie să lămurească elevilor importanța profesiei alese, locul ei în cadrul economiei țării noastre, perspectivele ei, cultivîndu-le totodată conștiința profesională și simțul de răspundere față de sarcinile de răspundere ca viitori oameni ai muncii. În activitatea instructiv-educativă, legînd teoria de practică, înarmînd pe elevi cu cunoștințele necesare activității lor viitoare, nu ne poate fi indiferentă manifestarea dragostei și interesului pentru meseria aleasă. Orientarea elevilor spre alte profesiuni datorită necunoașterii specificului celei alese sau faptului că între timp au căpătat interes pentru alte profesiuni reprezintă o consecință a influenței exercitate de familie sau prieteni asupra lor, care este mai puternică decît a școlii și aceasta poate duce la rătăciri ulterioare cu repercusiuni serioase asupra absolvenților, care în acest caz nu-și pot găsi cu ușurință echilibrul lor social și profesional. De aceea, este necesar ca munca de îndrumare a elevilor, în vederea creșterii atașamentului lor față de profesiunea aleasă, să fie intensificată, atît în cadrul orelor cu caracter educativ, cît și în cadrul diferitelor activități desfășurate în școală. Aceasta nu trebuie lăsată numai pe seama diriginților. Fiecare cadru didactic, indiferent de specialitate, își poate aduce un substanțial aport. Bineînțeles că obiectele de specialitate oferă mari posibilități. În cadrul fiecărei ore, se pot trage unele concluzii, se pot sublinia unele aspecte cu caracter orientativ, legate de activitatea practică viitoare a elevilor. Predarea cunoștințelor cuprinse în programele de studiu pentru toți anii liceelor economice nu trebuie făcută în mod arid, fără desprinderea și valorificarea valențelor educative, care să imprime învățămîntului economic caracterul formativ necesar. Viitorii absolvenți trebuie să cunoască activitatea pe care o vor desfășura după absolvire și de aceea conducerile școlilor să facă cunoscute cadrelor didactice locurile de muncă, pentru a se putea insista mai mult asupra obligațiilor pe care aceștia le vor avea la locul de muncă.

Pregătirea elevilor pentru activitatea lor determină concentrarea tuturor eforturilor în vederea acestui scop și aceasta impune nu numai o creștere a procentului de promovabilitate dar și a calității rezultatelor obținute, care se pot

reflecta prin scăderea procentului de mediocritate ce se menține ridicat la toți anii de studii. Analiza periodică a rezultatelor la nivelul comisiilor metodice sau de fiecare cadru didactic în parte, pe baza notelor obținute sau a calității răspunsurilor la obiectul său de studiu poate oferi „indicii asupra eficienței metodelor folosite" și poate arăta cum trebuie „orientată munca instructiv-educativă" [8]. Prin aceasta se poate constata progresul înregistrat de elevi de la o etapă la alta, iar cu ajutorul probelor de control date se poate vedea cantitatea informațiilor însușite de către ei, capacitatea de a desprinde esențialul din procesele și fenomenele studiate, trăinicia cunoștințelor asimilate. De aceea, în examinarea și aprecierea lucrărilor de control trebuie să primeze concluziile care pot fi desprinse, pentru stabilirea metodei folosite în vederea sporirii eficienței predării. De un real folos pe linia pregătirii elevilor — după cum se știe — sînt activitățile pe cercuri, orele de consultații și meditații etc., dar aceste activități cu un rol instructiv destul de important se desfășoară cu greu, dacă nu sînt soluționate problemele legate de baza materială, care să ofere posibilitatea desfășurării normale și cu rezultate bune a întregului proces de învățămînt.

★

Pentru a răspunde într-o măsură mai mare nevoilor crescînde și cerințelor tot mai stringente ale practicii construirii socialismului pe linia pregătirii cadrelor, experiența acumulată de liceele economice impune și permite totodată o continuă perfecționare a acestora, atît sub aspectul organizării, cît și al conținutului procesului de învățămînt, mai ales la obiectele de profil. Sub acest aspect, ar fi poate necesară *o mai judicioasă stabilire a profilului liceelor economice*, atît la nivelul județelor, cît și pe ansamblu. Existența multor specialități în unele licee prezintă dificultăți, atît în pregătirea elevilor, cît și în asigurarea acestora cu cadre valoroase, în special la disciplinele de profil. De aceea, ar fi necesară *o profilare a lor pentru contabili și planificatori* sau pentru specialitatea *finanțe și credit*, dînd astfel posibilitatea unei mai mari specializări fără îngustarea orizontului de cultură generală și de specialitate al acestora. S-ar putea astfel restructura mai bine programele de învățămînt și manualele, profilate pe specificul profesiei respective și s-ar evita unele suprapuneri existente la anumite discipline.

Recrutarea candidaților, a unor elemente temeinic pregătite, necesită *o mai largă popularizare a liceelor de specialitate în școlile de cultură generală*, cunoscîndu-se mai bine profilul, conținutul fiecărei specialități, cerințele profesiunii respective, ținînd seama de aptitudinile candidaților, de interesul manifestat de ei în funcție de perspectivele și condițiile materiale ce le oferă liceul respectiv.

Considerăm că literatura pedagogică existentă în această direcție poate constitui un îndreptar prețios pentru activitatea ce va trebui depusă în acest scop.

Studierea problemelor pe care le ridică locul de muncă, atmosfera, capacitatea de pregătire a elevilor de a răspunde și a se integra noilor cerințe, făcută la cîteva serii de absolvenți, ar putea oferi de asemenea date importante de care să se țină seama în activitatea liceelor respective.

Un rol important pentru îmbunătățirea activității lor îl are *ajutorul mai substanțial din partea forurilor tutelare* (spațiu de școlarizare suficient, internate

[8] E. Csögor, A. Nireșteanu, E. Astolos, *Procedeele folosite în vederea preîntîmpinării rămînerii în urmă în învățătură a elevilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 12/1964, p. 19.

şcolare, laboratoare, cabinete şcolare), element esenţial în ridicarea calităţii învăţămîntului. În această privinţă, ar fi necesar ca direcţiile de învăţămînt din ministerele tutelare să aibă o legătură mai strînsă cu aceste şcoli, să cunoască problemele ce frămîntă colectivele de conducere şi corpul didactic, pentru a le putea da un ajutor mai substanţial.

Însuşirea profesiunii alese de către elevi, stimularea activităţilor creatoare, pot fi realizate numai printr-o *judicioasă organizare a practicii în producţie şi a timpului afectat acesteia.* Se poate spune că nici pînă acum practica, această formă deosebit de importantă a procesului de învăţămînt, nu şi-a găsit *locul cuvenit.* Studierea mai atentă a modului în care ar trebui efectuată ar duce la găsirea unor soluţii adecvate, menite să contribuie la o îmbunătăţire a organizării şi conţinutului acesteia.

Este bine să se stabilească încă de la începutul anului şcolar, de către forurile tutelare şi şcolile respective, de acord cu conducerile întreprinderilor, *condiţiile în care elevii urmează să efectueze practica, îndrumarea şi coordonarea activităţii lor şi obligaţia aprecierii activităţii practice a fiecărui elev. Această activitate ar trebui luată în evidenţă şi trecută în caracterizarea făcută elevului absolvent,* pentru a-l stimula atît pe el, cît şi întreprinderea, dezvoltîndu-i simţul de răspundere pentru îndeplinirea conştiincioasă a acestei sarcini.

Avînd în vedere rolul acestor licee în pregătirea cadrelor medii de specialitate cu un nivel de cultură generală corespunzător şi o temeinică pregătire de specialitate, trebuie *găsite formele cele mai potrivite de perfecţionare şi modernizare a procesului de învăţămînt,* care să se reflecte în programe şi manuale. Metodele de transmitere a cunoştinţelor de către profesor trebuie să fie mai elastice, în funcţie de nivelul clasei, de vîrsta şi preocupările elevilor. „Profesorul poate astfel să apeleze la acele cunoştinţe în care domină latura perceptiv-aparentă, trecînd apoi la cele care ţin de domeniul cunoaşterii riguros ştiinţifice ce vizează obiectivitatea şi inteligibilitatea, folosind un limbaj conceptual adecvat, în care este implicată explicarea cauzală, logică a fenomenelor“ [9]. Cercetarea metodelor specifice predării obiectelor de studii, a căilor şi mijloacelor de sporire a eficienţei lecţiilor la nivelul cerinţelor economice actuale constituie un deziderat important al activităţii de pregătire a cadrelor de tehnicieni necesare ţării noastre.

Abordarea multitudinii aspectelor ce le ridică activitatea liceelor economice necesită un spaţiu mai larg, pentru a cuprinde atît aspectele conţinutului procesului de învăţămînt, ale formelor necesare de organizare şi desfăşurare, cît şi posibilităţile de perfecţionare şi modernizare a conţinutului. Dar această problemă poate să constituie preocuparea unor cercetări ulterioare, bazate pe o cunoaştere mai amplă a noilor aspecte ce se vor desprinde ca urmare a evoluţiei acestora. Există posibilităţi largi pentru pregătirea cadrelor medii de economişti la nivelul cerinţelor contemporane, dar ele trebuie valorificate pentru a înarma tineretul cu temeinice cunoştinţe ştiinţifice şi tehnice necesare activităţii practice viitoare, cu sentimente, convingeri şi deprinderi care să-i asigure realizarea năzuinţelor sale.

[9] Cf. *Determinism şi cunoaştere* în *Materialismul dialectic şi ştiinţele moderne,* vol. III. Ed. politică, Bucureşti, 1967, p. 237—238.

Formarea reprezentărilor spațiale la elevii claselor I-IV prin lecțiile de desen după natură

LUIZA GHIONULIAN
Lector Institutul pedagogic București
Prof. MARIA FRÎNCULESCU
Școala generală nr. 171 — București

Desenul după natură oferă, în primul rînd, posibilitatea de a percepe a treia dimensiune a obiectelor, raportul de mărime între dimensiunile obiectului, relațiile dimensionale între două sau mai multe obiecte și modificările aparente ale obiectelor determinate de poziția, distanța și înălțimea față de observator, ceea ce impune o cercetare atentă a obiectului. Considerînd că înțelegerea și redarea celei de-a treia dimensiuni constituie un aspect important al dezvoltării reprezentării spațiale, atît de necesare în activitatea de zi cu zi, am fixat ca scop principal al cercetării noastre cunoașterea vîrstei aproximative la care copilul reușește să perceapă, să înțeleagă deformările perspective și să le reprezinte în desen ; deci, la ce clasă ar putea fi introduse cele mai elementare noțiuni referitoare la reprezentarea obiectelor în perspectivă, în scopul dezvoltării posibilităților pe care copiii le posedă în această direcție.

Experimentul s-a făcut la clasele paralele I—IV de la Școala generală nr. 171 din București, cuprinzînd un număr de 247 elevi. S-au ales drept clase experimentale clasele A și B la care desenul a fost predat de către profesori de specialitate, la clasele C și D, de control, desenul fiind predat de învățătorul clasei respective. Am procedat astfel, deoarece pe lîngă scopul propus — menționat mai sus — am vrut să urmărim și deosebirile în ce privește înțelegerea și posibilitățile de reprezentare de către elevi, în funcție de gradul de pregătire al propunătorului.

Experimentul s-a desfășurat în două etape. *În prima etapă* subiecților nu li s-a dat nici o explicație în afară de recomandarea de a observa cu multă atenție obiectul și a-l desena așa cum este perceput. S-a ales ca material experimental un obiect tridimensional familiar copiilor — penarul.

Indicația dată elevilor de a observa obiectul atent și timp mai îndelungat a avut ca scop să determine un proces de raportare, de comparare a lungimii cu înălțimea și lățimea, corecta sau incorecta înțelegere a proporției dintre cele trei dimensiuni urmînd să se reflecte în desenele lor.

Penarul a fost așezat sub linia de orizont, cu una din muchiile verticale (înălțime) mai aproape de subiect, celelalte două fețe (lungime și lățime) având direcția spre două puncte de fugă, pe linia de orizont. Așezarea penarului determină construcția lui în perspectivă conică.

Clasificarea rezultatelor s-a făcut ținîndu-se seama de greșelile efectuate și de gravitatea lor.

S-au stabilit patru categorii :

Categoria I, elevi care au sesizat deformările perspective și au redat obiectul în perspectivă conică. Înțelegînd proporționalitatea — înălțimea, lățimea, lungimea — au redat corect verticalitatea înălțimii obiectului.

Categoria a II-a, elevi care au sesizat deformările perspectivei, dar le-au redat într-o perspectivă fie paralelă, fie conică, însă cu greșeli.

Categoria a III-a, elevi care caută să redea trei fețe, dar nu sesizează deformările perspective și nu redau verticalitatea laturilor perpendiculare pe masă.

Categoria a IV-a, elevi care nu sesizează și nu reprezintă deformările perspectivei, redînd obiectul ca o suprafață plană oarecare.

Din analiza rezultatelor obținute în prima etapă a experimentului reies următoarele aprecieri și concluzii :

La clasa I A, 49% din elevi redau obiectul numai în două dimensiuni, încadrîndu-se în categoria a IV-a, iar 27% nu redau proporțiile laturilor și nici verticalitatea muchiilor perpendiculare pe masă, încadrîndu-se în categoria a III-a.

Tabel nr. 1

CLASIFICAREA REZULTATELOR

EXPERIMENT ETAPA I (fără explicații)

Clasa	Nr. elevi	CATEGORIA I		CATEGORIA a II-a		CATEGORIA a III-a		CATEGORIA a IV-a	
		Sesizează deformările prospective și le redau în perspectivă conică		Sesizează deformările prospective și le redau în perspectivă convențională		Caută să redea 3 fețe, dar nu sesizează deformările și nu redau verticalitatea muchiilor		Nu sesizează și nu reprezintă deformările prospective și reprezintă obiectele ca figuri plane	
		Cifre	Procente	Cifre	Procente	Cifre	Procente	Cifre	Procente
I.A	33	1	3%	7	21%	9	27%	16	49%
I.C	31	—	0%	—	0%	4	13%	27	87%
II.A	29	1	3%	4	14%	13	45%	11	38%
II.D	30	1	3,5%	1	3,5%	6	20%	22	73%
III.B	29	7	24%	8	28%	10	34%	4	14%
III.C	35	3	9%	4	10%	22	62%	6	18%
IV.A	29	9	31%	8	28%	7	24%	5	17%
IV.D	31	13	42%	6	20%	7	22%	5	16%

La clasa I C, 87% fac parte din categoria a IV-a, iar 13% din categoria a III-a.

La clasa a II-a s-au desprins următoarele rezultate :

categoria a III-a : 45% — clasa a II-a A și 20% — clasa a II-a D ;

categoria a IV-a : 38% — clasa a II-a A și 73% — clasa a II-a D.

Aceste date ne duc la o primă concluzie și anume că procesele de analiză și sinteză corticală nu sînt suficient dezvoltate la vîrsta de 7—8 ani pentru înțelegerea celei de-a treia dimensiuni a obiectului, că nu există încă formată capacitatea de percepere corectă a poziției unei fețe a obiectului față de alta, a distanței diferitelor muchii ale obiectului față de observator.

Din tabelul nr. 1 reiese că la clasele I A, a II-a A, și a II-a D numai cîte un singur elev a sesizat deformările prospective și a reprezentat absolut corect obiectul redîndu-l în perspectivă conică, ceea ce înseamnă numai 3% din totalul celor trei clase. Menționăm că acești elevi sînt foarte dotați. La clasa a III-a B procentul celor care redau obiectul printr-o formă oarecare plană (categoria a IV-a) scade la 14%, iar la clasa a III-a C la 18%. La clasa a IV-a A este de 17%, iar la clasa a IV-a D de 16%.

Procentul celor care sesizează deformările perspective și le redau în perspectivă conică, cu o deosebită claritate, crește, la clasa a III-a B fiind de 24% (categoria I), la clasa a III-a C de 9% (categoria I), la clasa a IV-a A de 31%, iar la clasa a IV-a D de 42%.

În categoria a II-a remarcăm că se plasează între 20—28% dintre elevi, adică primele două categorii însumează în general cam 50% din copii.

Din această primă comparație între clase, rezultă că procesele de analiză și sinteză corticală se dezvoltă la elevi în jurul vîrstei de 9—10 ani, (clasele a III-a și a IV-a) ceea ce ne face să afirmăm că există premisele înțelegerii distanței, a raportului de mărimi dintre dimensiunile obiectului, deci este posibilă — fără nici o îndrumare — percepția justă a spațiului și reprezentarea prin desen a obiectului în perspectivă. Din compararea rezultatelor obținute în clasele experimentale cu cele de la control rezultă că procentul celor din categoria I și a II-a este mai ridicat la clasele la care îndrumarea s-a făcut de către profesorul de specialitate.

În etapa a II-a a experimentului s-au dat explicațiile necesare și s-a făcut schița. Am ales pentru a fi desenat tot un obiect de formă paralelipipedică, și anume o carte, pentru ca în explicațiile date, plecînd de la comparația penarului cu cartea, să stabilim asemănările și deosebirile și să stimulăm funcția generalizatoare a gîndirii, stabilind noțiunea generală de „paralelipiped". S-a început prin intuirea obiectului : stabilirea numărului de fețe a egalității și paralelismului lor, a formei lor dreptunghiulare. Discuția asupra formei, volumului nu s-a putut purta la clasele I și II, elevii neposedînd noțiunile necesare ; ea s-a desfășurat însă ușor la clasele a III-a și a IV-a, unde copii erau familiarizați cu noțiunile de dreptunghi, patrat, triunghi.

Intuirea obiectului s-a făcut în funcție de cele trei dimensiuni : înălțime, lățime, lungime, stabilindu-se proporția dintre ele. Apoi, s-a stabilit poziția obiectului care urma să fie desenat în perspectiva conică, avînd una din muchiile verticale, pe prim plan, lungimea și lățimea fiind orientate spre două puncte de fugă plasate pe linia de orizont. Prin explicațiile date s-a urmărit realizarea corelației dintre analizatorii vizual, tactil și auditiv.

Efectuarea schiței pe tablă a fost însoțită de indicații privind etapele desenării și logica reprezentării grafice, plecînd de la verticala cea mai apropiată și în raport cu ea stabilind direcția celorlalte muchii și proporționalitatea dintre fețe. Experimentul s-a efectuat aproximativ cu același număr de subiecți de la aceleași clase ca și cel precedent. Din analiza lucrărilor au reieșit rezultatele prezentate în tabelul nr. 2.

TABEL NR. 2

CLASIFICAREA REZULTATELOR

Experiment etapa a II-a (cu explicații)

Clasa	Nr. elevi	CATEGORIA I		CATEGORIA a II-a		CATEGORIA III-a		CATEGORIA a IV-a	
		Sesizează deformările prospective și le redau în perspectivă conică		Sesizează deformările prospective și le redau în perspectivă convențională		Caută să redea 3 fețe, dar nu sesizează deformările și nu redau verticalitatea muchiilor		Nu sesizează și nu reprezintă deformările prospective și reprezintă obiectele ca figuri plane	
		Cifre	Procente	Cifre	Procente	Cifre	Procente	Cifre	Procente
I.A	27	3	9%	9	28%	11	35%	9	28%
I.C	27	—		—		8	30%	19	70%
II.A	27	7	26%	10	37%	3	1.%	7	26%
II.D	31	4	13%	4	13%	9	30%	14	44%
III.B	26	13	50%	10	38%	2	8%	1	4%
III.C	36	6	16%	8	22%	17	47%	5	15%
IV.A	31	15	50%	7	22%	5	16%	4	12%
IV.D	32	16	50%	8	25%	4	17,50%	4	8,50%

Comparînd rezultatele obținute în cele două etape ale experimentului constatăm următoarele :

Clasa I A :

Categoria I — procentul crește de la 3% la 9%
Categoria a II-a — procentul crește de la 21% la 28%
Categoria a III-a — procentul crește de la 27% la 35%
Categoria a IV-a — procentul scade de la 49% la 28%

Clasa I C :

Categoria I — rămîne același rezultat
Categoria a II-a — rămîne același rezultat
Categoria a III-a — crește de la 13% la 30%
Categoria a IV-a — scade de la 87% la 70%

Clasa a II-a A :

Categoria I — crește de la 3% la 26%
Categoria a II-a — crește de la 14% la 37%
Categoria a III-a — scade de la 45% la 11%
Categoria a IV-a — scade de la 38% la 26%

Clasa a II-a D :

Categoria I — procentul crește de la 3,5% la 13%
Categoria a II-a — procentul crește de la 3,5% la 15%
Categoria a III-a — procentul crește de la 20% la 30%
Categoria a IV-a — scade de la 73% la 44%

Clasa a III-a B :

Categoria I — procentul crește de la 24% la 50%
Categoria a II-a — procentul crește de la 28% la 38%
Categoria a III-a — scade de la 34% la 8%
Categoria a IV-a — scade de la 14% la 4%

Clasa a III-a C :

Categoria	I	— procentul creşte de la	9% la 16%
Categoria a	II-a	— procentul creşte de la	10% la 22%
Categoria a	III-a	— scade de la	62% la 47%
Categoria a	IV-a	— scade de la	18% la 15%

Clasa a IV-a A :

Categoria	I	— procentul creşte de la	31% la 50%
Categoria a	II-a	— scade de la	28% la 22%
Categoria a	III-a	— scade de la	24% la 16%
Categoria a	IV-a	— scade de la	17% la 12%

Clasa a IV-a D :

Categoria	I	— procentul creşte de la	42% la 50%
Categoria a	II-a	— procentul creşte de la	20% la 25%
Categoria a	III-a	— scade de la	22% la 17%
Categoria a	IV-a	— scade de la	16% la 8%

Din aceste date comparative constatăm că la clasele I şi a II-a mai mult de 70% din subiecţi fac parte din rîndul acelora care nu sesizează şi nu pot reda deformările perspective, executîndu-le ca suprafeţe plane de forme diferite sau încercînd să deseneze trei feţe, însă fără a reda forma obiectului verticalitatea muchiilor ce reprezintă înălţimea obiectului şi proporţionalitatea celor trei dimensiuni. Se mai remarcă faptul că la această vîrstă elevii nu sesizează esenţa, ci elementele secundare. Majoritatea copiilor care nu reuşesc să sesizeze forma obiectului sînt totuşi frapaţi de amănunte, cum ar fi desenul colorat de pe penar, eticheta de pe carte etc.

Copiii de 7-8 ani nu posedă nici deprinderile necesare de trasare a liniilor. Obiectele sînt redate după propria lor înţelegere, indiferent de explicaţiile date şi de forma obiectului pe care îl au în faţa lor. Ei desenează ceea ce cunosc despre obiect dintr-o primă impresie şi nu ceea ce observă la obiect. În această perioadă, atenţia copilului nu se poate concentra suficient, ea fluctuează şi e distrasă fie de amănunte nesemnificative, fie de alte obiecte frapante din jurul său.

La clasele a III-a şi a IV-a, adică la elevii de 9—10 ani, desenele reflectă faptul că procesele de analiză şi sinteză au atins un grad de dezvoltare suficient, favorabil percepţiei spaţiului şi reprezentării lui.

Din datele comparative reiese că la aceste clase 50% din subiecţi se plasează în categoria I, la proba la care profesorul a dat explicaţii. Aceasta înseamnă că jumătate din elevii claselor a III-a şi a IV-a au înţeles explicaţiile date de profesor, au sesizat deformările perspective, au reuşit să redea a treia dimensiune a obiectelor în perspectivă conică.

Aproximativ 25% au redat obiectele în perspectivă paralelă sau conică cu greşeli, neglijînd apropierea muchiilor ce tind spre punctele de fugă, iar în categoria a IV-a se plasează între 40% şi 15%, ceea ce dovedeşte că sînt foarte puţini la număr cei care, deşi percep spaţiul, totuşi nu au capacitatea de a-l reprezenta în desen şi reduc volumul la o formă plană, romb, patrat sau un patrulater de formă neregulată. Accentuăm că percepţia spaţiului este un proces diferenţiat de capacitatea de reprezentare grafică a obiectelor tridimensionale, deoarece perceperea spaţiului apare ca proces mult mai devreme decît posibilitatea de a-l reprezenta în desen.

Exerciţiul apare ca cel mai important mijloc pentru formarea priceperilor şi deprinderilor de a observa şi de a reprezenta realitatea obiectivă în desen. Valabi-

litatea exercițiului este în funcție de îndrumarea dată de profesor, de corectura făcută (colectivă și individuală), precum și de critica dirijată a lucrărilor.

Dacă în experimentul efectuat am căutat să stabilim vîrsta în jurul căreia se cristalizează capacitatea de percepere a celei de-a treia dimensiuni a volumelor și „vîrsta grafică" la care se pot forma unele priceperi și deprinderi de reprezentare a ei nu trebuie să se ajungă la concluzia greșită că opinăm numai pentru desenarea unor obiecte izolate și că cerem ca studiul perspectivei să fie un scop în sine. Studierea nu numai a obiectelor izolate, ci și a obiectelor grupate presupune lărgirea orizontului spațial și corelarea dimensională a obiectelor, ducînd spre găsirea formulelor aplicabile în desenul tematic, fapt remarcat în activitatea la catedră a profesorilor. Chiar din experimentul efectuat se constată că la desenele din categoria a treia și la unele desene din categoria a patra se reflectă sesizarea adîncimii obiectelor, dar desenele acestor elevi sînt vagi, imprecise, lipsindu-le priceperile și deprinderile necesare. Considerăm — așa cum am mai menționat — că și acei elevi care nu au reușit la primele lor încercări, printr-o îndrumare mai perseverentă, cît și printr-o corectură și explicație individuală se pot ridica cel puțin la nivelul celor din categoria a treia sau a doua.

În tabele a apărut la clasa I C și la a III-a C o situație care contrastează cu rezultatele generale ale celorlalte clase, în sensul că la clasa I C nici un elev nu apare în categoria I și a II-a la ambele probe, iar la clasa a III-a C procentul la categoria I și a II-a este foarte mic. Aceste rezultate duc inerent la întrebarea: care sînt cauzele acestui nivel scăzut, deoarece experimentul s-a efectuat în aceleași condiții și de aceleași cadre didactice. S-ar putea explica prin faptul că la aceste clase orele de desen sînt predate de cadre didactice necalificate sau prin nivelul general scăzut la învățătură al acestor clase?

EXPERIMENTUL DE RECUNOAȘTERE

Cele două experimente au fost completate cu încă o probă de recunoaștere care s-a desfășurat astfel: S-au desenat pe tablă două corpuri geometrice — un cub și o prismă cu baza exagonală. Pe catedră au fost plasate patru corpuri geometrice: cub, prismă exagonală, piramidă cu baza pătrată și prismă cu baza dreptunghiulară. Subiecții au fost introduși individual în clasă, cerîndu-li-se să identifice corpurile geometrice desenate în figura 1 și în figura 2 din cele patru corpuri geometrice aflate pe catedră.

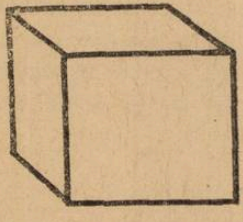


Fig. 1

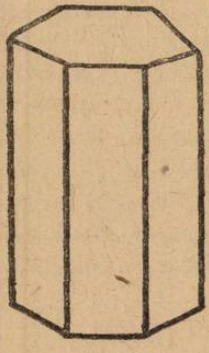


Fig. 2

Prin acest experiment am urmărit să constatăm posibilitatea de înțelegere, de citire a schiței, corectitudinea percepției formei obiectului și recunoașterea obiectului în schiță.

Situația pe clase este următoarea :

La cl.	I din totalul de 56	—5 au greșit
La cl	a II-a din totalul de 60	—2 au greșit
La cl.	a III-a și a IV-a nici unul nu a	greșit

Menționăm că greșeala care s-a repetat la toți copiii a fost confuzia pe care au făcut-o între cub și prisma patrulateră regulată, greșeală explicabilă prin asemănarea dintre cele două volume.

Totodată, unii copii interogați asupra poziției în care s-a aflat corpul cînd a fost desenat au recunoscut-o, plasînd obiectul exact în poziția din desen.

CONCLUZII FINALE

Experimentul efectuat cu un mare număr de elevi din clasele I—IV, constatările și concluziile parțiale din fiecare etapă a experimentului sînt în concordanță cu părerile majorității pedagogilor că în jurul vîrstei de 9—10 ani copiii sînt capabili să înțeleagă și să reprezinte în desen cea de-a treia dimensiune, sesizînd deformările perspective.

Argumentăm aceasta și cu date din activitatea la catedră a profesorilor de specialitate care predau la clasele I—IV și care au constatat că, deși li s-a cerut copiilor să reprezinte un obiect (ghiozdan, penar) în două dimensiuni — așa cum prevede actuala programă — totuși în desenele lor a apărut și a treia dimensiune percepută de ei. Rezultă că percepția corectă a spațiului există încă din prima copilărie și se cere exprimată în desenul după natură, care tinde să redea realitatea în mod obiectiv.

Ne întrebăm dacă frînarea acestei tendințe nu duce la o încetinire a ritmului de dezvoltare a reprezentărilor spațiale la copii, dacă aceasta nu e în detrimentul dezvoltării sale generale, firești, dacă nu derutează chiar spiritul de observație și nu este în dezavantajul realizării desenelor tematice la care este necesară o viziune de ansamblu a obiectelor plasate într-un anumit spațiu ?

Considerăm însă că nu trebuie să se exagereze în această direcție, că desenul tematic — care lasă loc liber spontaneității și înflăcărează imaginația — trebuie să fie preponderent, iar problemele de perspectivă să constituie un auxiliar pentru înțelegerea desenelor din geometrie, pentru dezvoltarea gîndirii copilului și pentru dezvoltarea psihologică generală a sa.

Pe de altă parte, constatînd diferențe de înțelegere și de calitate în executarea desenelor între clasele de control și experimentale, opinăm pentru generalizarea predării desenului de către profesori de specialitate, a căror îndrumare competentă ar avea efecte pozitive atît în educația artistică din clasele I—IV, cît și în dezvoltarea multilaterală a personalității copiilor.

Exemplificări de trecere de la o categorie la alta în urma explicațiilor date de profesor de la categoria a IV-a la a III-a (elevul I. G. cl. a IV-a D) și de la categoria a II-a la I (elevul G. A. cl. a III-a A) de la Școala generală nr. 171 din Buc. (Fig. 3, 4, 5, 6).

Categoria a IV-a

Fig. 3 I. G. cl. IV D

Categoria a III-a

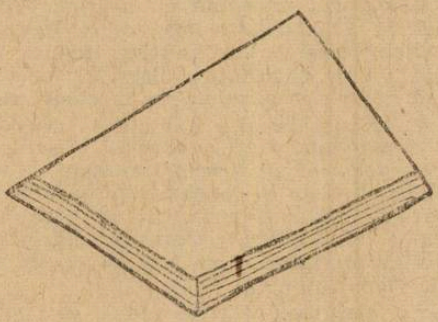


Fig. 4 I. G. cl. IV D

Categoria a II-a

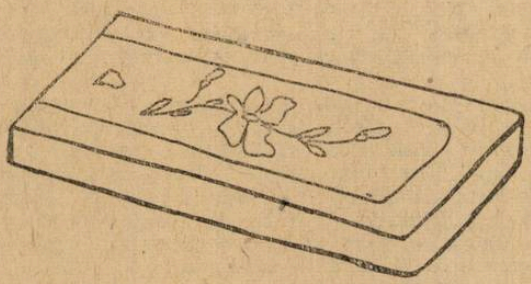


Fig. 5 G. A. cl. III A

Categoria I

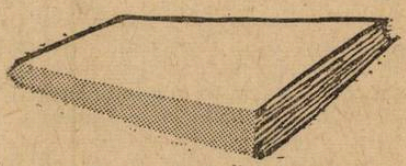


Fig. 6 G. A. cl. III A

METODE MAI RECENTE DE PRELUCRARE STATISTICĂ A DATELOR CERCETĂRII

Conf. dr. I. RADU

Metodele statistice aplicate în mod curent în cercetarea psihopedagogică presupun că ansamblul datelor obținute într-o experiență sau anchetă se organizează după curba lui Gauss (în formă de clopot), urmînd deci o lege normală de distribuție. Această cerință a normalității variabilelor nu poate fi realizată întotdeauna. Cînd se lucrează cu grupe mai mici, deci cu ansambluri reduse de date, graficul sau histograma întocmită nu ne sugerează de multe ori ipoteza unei distribuții normale în colectivitatea mai largă. În asemenea cazuri, trebuie să facem apel — în prelucrarea și interpretarea datelor — la metode sau probe care nu depind de forma distribuției. Este vorba de o serie de procedee create mai recent, cunoscute sub numele de „metode statistice neparametrice".

Aceleași metode neparametrice sînt indicate de asemenea în cazul utilizării *scărilor ordinale*. Or, după cum se știe, nivelul măsurării caracteristic investigațiilor psihopedagogice este acela al scărilor ordinale[1]. De aici și importanța pe care acest gen de metode (numite și „statistici ordinale") o dobîndesc în ansamblul metodologiei pedagogice. Utilizarea lor nu se restrînge însă la scările ordinale. După cum arată J. M. Faverge, aceste procedee de lucru „se aplică și în cazurile în care metrica variabilei fiind definită, dorim să studiem proprietățile independente de forma distribuției"[2].

În cadrul metodelor amintite, calculul nu se mai face asupra datelor numerice inițiale, ci mai ales asupra *rangului* acestora într-o clasificare stabilită, sau numai asupra *semnului* valorilor obținute. În felul acesta intervine o anumită pierdere de informație; metodele neparametrice rămîn însă singurele indicate în cazul scărilor ordinale și, în general, în cazul eșantioanelor mai mici care nu permit ipoteza unei distribuții normale în colectivitatea mai largă. Aceleași procedee de lucru devin utilizabile și pentru ansambluri mai numeroase de date (eșantioane mari), cînd pierderea de informație este neglijabilă, iar calculele se simplifică foarte mult.

În cele ce urmează prezentăm trei din metodele neparametrice și anume: *proba medianei*, *testul U* și *proba semnelor*[3]. Ele intervin ca tehnici de prelucrare a datelor în *probleme de comparație*, cînd vrem să apreciem efectul unei experiențe sau, în general, influența unui factor bine precizat. După cum se știe, în acest tip de probleme pot să apară două situații: a) cînd lucrăm cu *grupe* sau clase separate, independente și b) cînd avem de-a face cu grupe sau *eșantioane-perechi*. În situația *a* se lucrează de regulă cu grupe sau clase paralele: grupe de experiență și de control, luate în compoziția lor dată de întîmplare. În situația *b* este vorba de multe ori de aceeași grupă (clasă), considerată *înainte* și *după* acțiunea unui factor determinat, comparîndu-se datele înregistrate în *pretest* și

---

[1] Vezi I. Radu, *Problema măsurării în cercetarea psihopedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1969.

[2] J. M. Faverge, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, II, P.U.F., Paris, 1966, p. 320.

[3] Prezentarea se bazează pe lucrări de statistică aplicată (autori: J. M. Faverge, St. Ehrlich și Cl. Flament, R. Lambert, M. Reuchlin, W. Hays ș.a.).

posttest. Evident, rezultatele aceluiași elev constatate în pre și posttest formează perechi, iar efectul experienței întreprinse se apreciază după diferențele calculate în cadrul fiecărei perechi.

Să dăm cîteva exemple.

Dorim să verificăm eficiența unei metode de învățămînt; în acest scop alegem două clase paralele — una de experiență, iar cealaltă de control — din aceeași școală sau din școli diferite, avînd însă aproximativ aceeași compoziție. Cercetătorul nu intervine în reglementarea compoziției, cele două clase de elevi fiind preluate în compoziția lor obișnuită, dată oarecum de întîmplare. În cazul acesta vorbim de eșantioane independente. Alegerea se referă la colectivități și nu la elementele lor, care apar într-o colectivitate sau alta oarecum în mod întîmplător.

Putem însă reglementa compoziția grupelor sau claselor paralele, astfel încît fiecărui școlar dintr-o grupă să-i corespundă un școlar din grupa paralelă, care să aibă același nivel de cunoștințe. Evident, în acest caz efectivele celor două grupe vor fi egale, iar elementele lor vor constitui perechi. Vorbim astfel de grupe sau *eșantioane-perechi*. În aceeași situație ne aflăm cînd lucrăm cu o singură colectivitate (o clasă, o unitate de pionieri etc.) și dorim să evaluăm efectele unui sistem de măsuri, pe care-l adoptăm pentru o perioadă de experimentare. Cunoscînd în mod precis situația la începutul perioadei respective (pretest) și la încheierea acesteia (posttest), comparăm cele două nivele și stabilim efectele individualizate ale experienței. Vom constata, de pildă, efecte pozitive (progrese), efecte negative (regrese) și efecte nule (staționare). Desigur, este vorba de aceiași copii, considerați însă în două momente: *înainte* și *după* acțiunea sistemului de măsuri aplicate, sau, cum se spune în termeni tehnici, în pretest și posttest. În cazul acesta, datele obținute în cele două momente formează perechi, iar ansamblul lor constituie ceea ce numim „eșantioane-perechi".

Identificarea celor două situații (*a* și *b*) este esențială pentru procedura de urmat. Pentru compararea a două grupe (eșantioane) independente ne folosim de proba medianei și de testul *U*, iar pentru compararea a două eșantioane-perechi aplicăm proba semnelor.

1. Proba medianei

Cînd ansamblul de date, obținute în urma unei experiențe, prezintă aspectul unei distribuții evident asimetrice, nu are sens să calculăm mediile; în aceste cazuri localizăm *medianele* și le supunem pe acestea comparației. Mediana (notată *med.*) este valoarea situată la mijlocul șirului ordonat; localizarea acestei valori se face cu ajutorul formulei $\frac{N+1}{2}$

Exemplu:

Avem două grupe sau clase experimentale *A* și *B* care execută — la încheierea unei experiențe — aceeași sarcină, probă, lucrare; se consemnează numărul de erori comise de fiecare subiect în cadrul probei. Efectivul grupei *A* este de 20 de elevi, efectivul grupei *B* este de 16 elevi.

Datele simplu ordonate sînt următoarele:

Gr. *A*

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	nr. de greșeli)
f	3	6	3	1	0	2	3	1	0	1	(= 20 elevi)

Gr. *B*

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(nr. de greșeli
f	2	1	1	1	3	3	1	1	2	1	(= 16 elevi)

S-a notat cu *x* numărul de greșeli, iar cu *f* numrăul de cazuri corespunzător fiecărei categorii stabilite (de exemplu, în grupa *A*: 3 elevi n-au avut nici o

greşeală, 6 elevi au comis cîte o greşeală, 3 elevi au făcut cîte 2 greşeli ş.a.m.d.). Se poate constata uşor că histogramele date în fig. 1 şi 2 nu sugerează ipoteza unor distribuţii normale în colectivitatea mai largă.

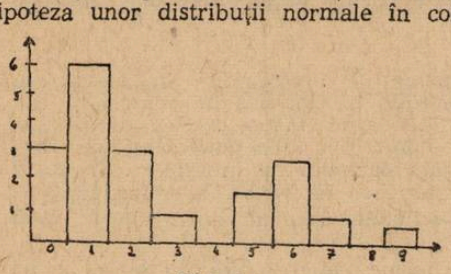


Fig. 1

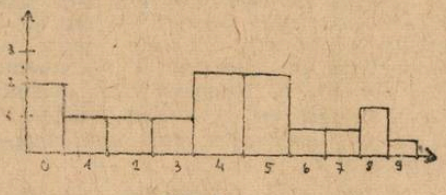


Fig. 2

Pentru compararea rezultatelor reţinem medianele*

La grupa *A* mediana este 2, iar la grupa *B* este 4,5. Se pune întrebarea dacă diferenţa dintre cele două mediane este semnificativă sau nu. Presupunînd că factorul cuprins în experienţă nu are un efect semnificativ, că cele două mediane ar fi de fapt egale (ipoteza nulă), am putea considera cele două grupe ca eşantioane extrase la întîmplare din aceeaşi colectivitate. Această colectivitate presupusă ar fi caracterizată de mediana celor 36 de valori (mediana teoretică).

Punem laolaltă datele provenind de la cele două grupe *A* şi *B*, formînd astfel o singură distribuţie a rezultatelor (grupa *A* + grupa *B*). Vom avea:

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
f	5	7	4	2	3	5	4	2	2	2	$(N=36)$

Mediana noii distribuţii se află pe locul $\frac{N+1}{2}$ adică pe locul 18,5, în cazul nostru $med = 3{,}5$.

Referindu-ne la grupa *A*, vom observa că aceasta prezintă 13 subiecţi sau cazuri situate sub mediana teoretică şi 7 cazuri deasupra ei. În schimb, în grupa *B* există 5 cazuri situate sub mediana calculată în ipoteza nulă şi 11 cazuri deasupra. Evident, în exemplul nostru vor fi mai bine cotaţi elevii cu mai puţine greşeli, la care numărul de erori este inferior medianei teoretice (3,5). Putem întocmi uşor un tabel cu 4 căsuţe:

	Nr. de erori: inferior med.	superior med.	Total
Grupa *A*	a 13	b 7	20
Grupa *B*	c 5	d 11	16
Total	18	18	36 (T)

În cele 4 căsuţe ale tabelului figurează numărul de cazuri constatate, adică frecvenţele observate (f_0). În grupa *A* procentul de elevi situaţi sub mediana teoretică este:

$\frac{13}{20} \times 100 = 65\%$, iar în grupa *B* procentul respectiv este: $\frac{5}{16} \times 100 = 31{,}25\%$.

Rămînînd în cadrul ipotezei nule, admitem în mod provizoriu că proporţiile găsite nu sînt semnificativ diferite, că grupa *A* şi *B* provin din aceeaşi colectivitate. Problema ne conduce la compararea frecvenţelor în două eşantioane independente, ceea ce se tratează prin aplicarea criteriului χ^2.

Fiind vorba de un tabel cu 4 căsuţe, se poate determina valoarea lui χ^2 numai pe baza frecvenţelor observate:

$$\chi^2 = \frac{(ad-bc)^2 \times T}{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)} = \frac{[(13 \times 11) - (7 \times 5)^2] \times 36}{20 \times 16 \times 18 \times 18} = 4{,}05$$

* Cititorul poate găsi amănunte în lucrarea noastră, *Introducere în psihologia experimentală şi statistică*, E.D.P., 1967 p. 111.

Cititorul va observa că la numitor apar totalurile marginale din tabel.

Situînd valoarea găsită prin calcul în tabelul întocmit pentru χ^2 putem conchide că la pragul de $P < .05$ diferența observată între cele două mediane (adică între 2 și 4,5) este semnificativă, experiența fiind deci concludentă. Extrasul din tabelul respectiv este dat mai jos:

n \ P	.10	.05	.01
1	2,71	3,84	6,64

Reperul care ne interesează este valoarea tabelară la pragul de $P = 0{,}05$, în cazul nostru 3,84. Valoarea calculată (4,05) este mai mare, deci se poate nota, $P < .05$.

În exemplul analizat, o dată ce am determinat mediana teoretică, clasificarea dihotomică a datelor s-a impus cu ușurință.

2. *Testul U*, preconizat de Mann și Whitney, constituie una dintre cele mai puternice metode neparametrice, fiind oricînd preferabilă probei medianei. Aceasta ține seama de rangul fiecărui rezultat în clasificarea generală și servește la testarea ipotezei nule (H_0) potrivit căreia două grupe (eșantioane) independente sînt extrase la întîmplare din aceeași colectivitate.

Exemplu:

Într-o experiență de instruire programată la clasa a VII-a, rezultatele în probele finale apar exprimate în note de la 0—20, conform sistemului de punctaj utilizat la olimpiade. Clasa experimentală (notată C_e) are un efectiv de 27 de elevi, iar clasa de control C_c tot un efectiv de 27 de elevi. Datele simplu ordonate au fost următoarele:

C_e	x:	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
	f:	3	2	0	2	2	2	1	0	1	4	1	0	1	1	2	1	1	2	1	($N = 27$)
C_c	x:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
	f:	3	5	3	2	3	1	0	0	1	0	0	0	2	1	1	1	1	2	0	1	($N = 27$)

Pe un segment de dreaptă avînd marcate 20 de repere echidistante, să notăm frecvențele constatate (fig. 3).

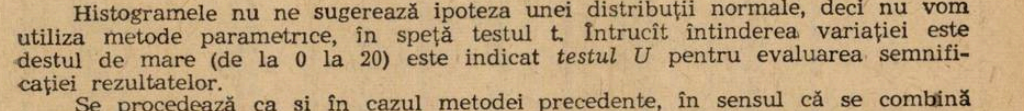


Fig. 3

Histogramele nu ne sugerează ipoteza unei distribuții normale, deci nu vom utiliza metode parametrice, în speță testul t. Întrucît întinderea variației este destul de mare (de la 0 la 20) este indicat *testul U* pentru evaluarea semnificației rezultatelor.

Se procedează ca și în cazul metodei precedente, în sensul că se combină rezultatele celor 2 grupe în același ansamblu, trecînd apoi la clasificarea notelor în ordine crescîndă sau descrescîndă.

În exemplul nostru vom lua ordinea descrescîndă.

$C_e + C_c$	x:	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6
	f:	1	3	1	3	3	2	2	1	3	4	1	0	2	2	2
Ranguri		1	3	5	7	10	12,5	14,5	16	18	21,5	24	0	25,5	27,5	29,5
			2		6	9	12	14		17	20			25	27	29
			3		7	10	13	15		18	21			26	28	30
			4		8	11				19	22					
											33					

	x:	5	4	3	2	1	0
	f:	3	3	4	6	5	3
Ranguri		32	35	38,5	43,5	49	53
		31	34	37	41	47	52
		32	35	38	42	48	53
		33	36	39	43	49	54
				40	44	50	
					45	51	
					46		

Nota maximă este 20, acesteia îi atribuim rangul I. Nota imediat inferioară este 19. Constatăm că 3 elevi au întrunit punctajul 19, în consecinţă le atribuim rangul mediu 3 (de asemenea, 4 elevi au întrunit punctajul 11, deci le atribuim rangul intermediar 21,5) ş.a.m.d. Punctajul minim este O şi îl găsim la ultimii 3 elevi, cărora le atribuim rangul mediu 53 (media între 52, 53 şi 54). Pentru a nu greşi în atribuirea rangurilor, vom utiliza coloane de lucru ca mai sus, în care apar consecutiv numerele de la 1 la 54, ultima valoare fiind egală cu $N_1 + N_2$ (aici $54 = 27 + 27$).

Admitem în continuare ipoteza nulă, considerînd cele două clase de elevi ca selecţii întîmplătoare din aceeaşi colectivitate şi în consecinţă notele lor nu diferă semnificativ. Dacă ar fi aşa, suma rangurilor (R_1) atribuite notelor obţinute în clasa experimentală trebuie să fie sensibil egală cu suma rangurilor (R_2) din clasa de control. Pentru a calcula R_1, respectiv R_2, pentru fiecare notă se va face produsul dintre efectivul care a obţinut nota (în cadrul fiecărei clase) şi rangul afectat acestei note. În tabelul de mai jos este redat modul de calcul pentru exemplul ales de noi. De data aceasta datele se înscriu pe coloane.

Note (x)	Clasa experimentală			Clasa de control		
	f.	Rang.	Prod.	f.	Rang.	Prod.
20	1	1	1	—	1	—
19	2	3	6	1	3	3
18	1	5	5	—	5	—
17	1	7	7	2	7	14
16	2	10	20	1	10	10
15	1	12,5	12,5	1	12,5	12,5
14	1	14,5	14,5	1	14,5	14,5
13	—	16.—	—	1	16.—	16.—
12	1	18	18	2	18	36
11	4	21,5	8	—	21,5	—
10	1	24	24	—	24.	—
8	1	25,5	25,5	1	25,5	25,5
7	2	27,5	55.	—	27,5	—
6	2	29,5	59	—	29,5	—
5	2	32	64	1	32	32
4	—	35	—	3	35	105
3	2	38,5	77	2	38,5	77
2	3	43,5	130,5	3	43,5	130,5
1	—	49	—	5	49	245.
0	—	53	—	3	53	159

$R_1 = 605{,}0$ $R_2 = 880{,}0$

Totalul rangurilor atribuite ($R_1 + R_2$) trebuie să fie egal cu $N\frac{(N+L)}{2}$, în care $N = N_1 + N_2$. În exemplul nostru $R_1 + R_2 = \frac{54 \times 55}{2} = 1485$.

Adunînd cele două sume obținute de noi în tabelul de mai sus, obținem: 605+880=1485. Această verificare este totdeauna utilă. Pentru testul ipotezei nule se poate utiliza fie R_1, fie R_2; sînt de preferat datele relative la grupa mai puțin numeroasă. Pentru ușurarea calculelor se va determina de la început suma rangurilor (R) numai la unul din eșantioanele date (la cel mai restrîns).

Dacă N_1 și N_2 sînt mai mari decît 8 ne servim de variabila:

$$z = \frac{R_1 - \frac{N_1}{2}(N_1 + N_2 + 1)}{\sqrt{\frac{N_1 N_2}{12}(N_1 + N_2 + 1)}}$$

care este o variabilă normală redusă.

(Cînd utilizăm R_2, la numărător va apare $\frac{N_2}{2}$).

În exemplul nostru vom avea:

$$z = \frac{605 - \frac{27}{2}(27 + 27 + 1)}{\sqrt{\frac{27 \times 27}{12}(27 + 27 + 1)}} = \frac{605 - (13{,}5 \cdot 55)}{\sqrt{\frac{729}{12} \cdot 55}} = \frac{-137{,}5}{57{,}8} = -2{,}38$$

Luăm valoarea absolută, deci 2,38, și ne referim la proprietățile distribuției normale, adică la cele 3 repere fixe date în extrasul de mai jos:

P	.05	.02	.01
z	1,98	2,33	2,58

Pentru valoarea lui z găsită de noi, vom afla $P < .02$. Se poate conchide că șansele ipotezei nule de a se verifica sînt destul de mici (2%). Așadar, notele obținute de clasa experimentală se detașează în mod semnificativ, ipoteza nulă este infirmată.

Aplicarea metodei prezentate impune restricția ca numărul rangurilor egale la diferite note să nu fie prea mare. La proba medianei această restricție nu există. În consecință, vom alege între proba medianei și testul *U* în funcție de criteriul indicat. Întotdeauna testul *U* este preferabil; cînd însă atribuirea rangurilor duce la prea multe ranguri egale, vom utiliza proba medianei.

Cînd N_1, $N_2 \leqslant 8$, urmează să se raporteze totalul rangurilor R_1 sau R_2 la datele înscrise într-un tabel special întocmit de Mann și Whitney. Întrucît se acordă puțin credit rezultatelor obținute pe baza unor grupe restrînse ($N \leqslant 8$) nu este cazul să expunem procedeul de lucru aplicat în aceste situații.

3. *Proba semnelor* se aplică în compararea eșantioanelor-perechi. În cazul acesta, raționăm asupra diferențelor *d*, obținute între valorile-perechi. Dacă distribuția acestor diferențe este normală sau aproape normală se aplică testul *t*; dacă distribuția diferențelor nu este normală este indicată *proba semnelor*.

Proba semnelor devine utilizabilă și în alte situații.

De multe ori, în cadrul experiențelor din domeniul educației nu reușim să evaluăm numeric, cantitativ, rezultatele; putem însă preciza *sensul modificărilor* survenite în urma măsurilor adoptate. Cu alte cuvinte, putem stabili la cîți elevi s-au înregistrat *efecte pozitive* (îmbunătățire, progrese), la cîți este vorba de *efecte nule* (rămîneri pe loc) și la cîți s-au constatat *efecte negative* (regrese). Așadar, nu ajungem să determinăm mărimea diferențelor create de încercarea întreprinsă, ci arătăm numai sensul lor, întocmind apoi balanța „plu-

surilor" şi „minusurilor" şi în acest caz utilizăm proba semnelor, dacă experienţa cuprinde bineînţeles acelaşi colectiv evaluat în două etape diferite (eşantioane corelate).

Se disting două situaţii : a) cînd $N<25$,
b) cînd $N>25$.

Ipoteza nulă este aceeaşi în ambele cazuri. Dacă notăm cu x rezultatele iniţiale (în pretest) şi cu x' cele finale (în posttest) obţinute de către acelaşi subiect, diferenţele $x'-x$ pot fi pozitive, nule, sau negative. Diferenţele nule nu interesează în proba semnelor. Raţionamentul se referă la diferenţele pozitive (semnul +) şi la cele negative (semnul —). Se presupune, în cadrul ipotezei nule (H_0),că şansele sînt egale de a avea diferenţe pozitive, respectiv negative. Cu alte cuvinte, potrivit ipotezei nule proporţia „plusurilor" este sensibil egală cu proporţia „minusurilor". În practică, proporţiile lor diferă ; întrebarea este dacă diferenţa aceasta este concludentă pentru a infirma ipoteza nulă.

a) Cînd $N<25$, proba semnelor se aplică utilizîndu-se un tabel special, în care se indică numărul de „+" sau de „—" corespunzînd pragului de semnificaţie de .05 sau .01. Ipoteza nulă fiind egalitatea proporţiilor de semne „+" şi „—", nu ne putem asuma riscul de a o elimina decît de la un anumit număr critic de semne „+" sau „—" din grupa experimentală, număr a cărui apariţie prin simplă întîmplare corespunde unei probabilităţi reduse, inferioare unui prag ales de noi (de obicei .05 şi .01). Tabelul cuprinde valorile critice a lui s pentru proba semnelor, s fiind numărul de semne mai puţin frecvente (tabelul nr. 1).

Exemplu :

12 subiecţi sînt invitaţi să aleagă între două obiecte sau două activităţi *A* şi *B*. Se presupune că *A* va fi preferat lui *B*. Se pune întrebarea : ipoteza este verificată sau nu ?

Preferinţele sînt următoarele (după R. Lambert) :

Subiecţi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Preferinţe	A	A	B	A	O	A	A	O	A	A	A	B

După cum se vede, subiecţii 5 şi 8 nu s-au putut decide (situaţiile de indecizie sînt marcate cu zero). Să rezumăm datele într-un tabel :

A B semnul—	A = B	A B semnul+
1	2	9

De regulă se elimină situaţiile de indecizie, respectiv diferenţele nule şi raţionăm în continuare numai asupra celor 10 cazuri ($N=10$), avînd 1 semn „—" şi 9 semne „+". Se vede imediat că semnele mai puţin frecvente sînt semnele „—". Să urmărim dacă acestea depăşesc valoarea critică. Ne referim la tabelul probei semnelor (tabelul nr. 1), din care facem un extras.

N \ P	.05	.01
10	1	0

Observăm că pentru $N = 10$, la pragul de $P=.05$, tabelul ne indică pentru s valoarea 1, În consecinţă, ne putem asuma riscul de a afirma că *A* este preferat lui *B* în chip semnificativ. Riscul de a fi contrazişi este de 5%, ceea ce practic este foarte mic. Deosebirea în preferinţe este deci semnificativă.

Tabelul nr. 1

N \ P	.05	.01	N \ P	.05	.01
6–7	0	—	21–22	5	4
8	0	0	23	6	4
9–10–11	1	0	24	6	5
12–13–14	2	1	25	7	5
15–16	3	2	26–27	7	6
17	4	2	28	8	6
18–19	4	3	29	8	7
20	5	3	30–31	9	7

b) Cînd $N>25$ proba semnelor se poate aplica în două feluri.

Exemplu :

Intr-o experienţă de educaţie morală, efectuată cu 32 de copii, s-a înregistrat la încheierea perioadei de muncă următoarea situaţie : progrese în modul de comportare la 23 de copii, regrese la 4 copii şi o situaţie staţionară la 5 copii.

Aşezăm datele într-un tabel :

—	0	+
4	5	23

Eliminăm cazurile staţionare :

—	+	T
4	23	27

Semnele mai puţin frecvente sînt semnele „—". Consultăm tabelul valorilor critice ale lui s pentru $N = 27$.

N \ P	.05	.01
27	7	6

Considerăm deci experienţa ca fiind concludentă ; riscul de a greşi respingînd ipoteza nulă este de 1%.

Desigur, discutarea datelor este aici pur statistică ; aceasta nu exclude analiza calitativă, ci, dimpotrivă, o presupune ca fiind decisivă. Problema se poate rezolva şi utilizînd variabila normală redusă :

$$z = \frac{s - \frac{N}{2}}{\frac{1}{2}\sqrt{N}}$$

în care : s indică numărul de semne de un anumit fel („+" sau „—"), iar N indică totalul semnelor reţinute. Aplicîndu-i corecţia de continuitate, avem :

$$z = \frac{(s \pm 0{,}5) - \frac{N}{2}}{\frac{1}{2}\sqrt{N}}$$

Dacă s indică numărul de semne mai frecvente, se scade 0,5, iar dacă indică semnele mai puțin frecvente se adaugă 0,5. Prin urmare: dacă $s > \frac{N}{2}$ se scade 0,5; dacă $s < \frac{N}{2}$ se adaugă 0,5.

În exemplu nostru, putem calcula pe z în două feluri:

$$z = \frac{(4 + 0{,}5 - \frac{27}{2}}{\frac{1}{2}\sqrt{27}} = \frac{-9}{2{,}6} = -3{,}46$$

sau

$$z = \frac{(23 - 0{,}5) - \frac{27}{2}}{\frac{1}{2}\sqrt{27}} = \frac{9}{2{,}6} = 3{,}46$$

Corecția de continuitate se face pentru a reduce valoarea lui z.

Întrucît valoarea găsită este mai mare decît 2,58, la pragul de $P < .01$ ne luăm riscul de a spune că ipoteza nulă este infirmată. Concluzia este aceeași ca și în prima variantă.

În încheiere, propunem cititorului spre rezolvare cîteva probleme:

1° Probele de control prin care s-a încheiat o experiență didactică la două grupe paralele A și B au evidențiat numărul de răspunsuri corecte în lucrările individuale. Grupa B a fost grupă de control. Rezultatele au fost următoarele:

Grupa A (exp.): 10, 7, 9, 10, 12, 7, 10, 6, 9, 12, 10, 9, 10, 8, 9, 7.

Grupa B (control): 7, 5, 11, 8, 7, 10, 8, 7, 5, 10, 6, 9, 8, 7.

Să se verifice dacă metoda aplicată în grupa A aduce o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor școlare sau nu.

Indicație: După ordonarea datelor se va aplica proba medianei, care va conduce la un tabel cu patru căsuțe:

Rezultate:

	Inf. med.	Sup. med.
A	5	11
B	10	4

2° S-a efectuat o experiență școlară la două clase paralele A și B. În clasa A s-a încercat o metodă nouă de introducere a noțiunilor de aritmetică. Rezultatele înregistrate la încheierea experienței au fost evaluate pe baza unui punctaj riguros de la 0 la 15, analog celui aplicat la olimpiade.

Clasa A: 14, 8, 9, 11, 2, 9, 11, 15, 9, 7, 5, 11, 13, 6, 9, 10, 4, 7, 12, 6, 14, 11, 13.

Clasa B: 2, 6, 12, 8, 5, 0, 4, 10, 6, 4, 0, 3, 8, 2, 6, 7, 9, 4, 8, 7, 5.

Cifrele notate redau punctajul obținut de fiecare elev în parte.

Să se verifice dacă metoda încercată în clasa A dă rezultate sensibil mai bune sau nu.

Indicație: după ordonarea datelor se aplică testul *U*, deoarece amplitudinea variației (dispersia) este destul de mare (între 0 și 15).

3° Fie o grupă *G* formată din 16 școlari. S-a înregistrat timpul necesar pentru executarea unui produs la începutul perioadei de instruire practică și la încheierea acesteia. Rezultatele apar înscrise în cele două coloane de cifre (I și II). Elevii sînt notați de la *A* la *R*.

Subiecți	I	II	Sub.	I	II	Sub.	I	II
A	26	18	F	23	12	L	19	16
B	22	17	G	24	17	M	21	17
C	21	18	H	22	16	N	23	21
D	25	25	I	19	19	O	20	10
E	20	22	K	23	13	P	18	11
						R	24	18

Evident, timpul de lucru scade. Se pune întrebarea dacă perioada de instruire amintită are efecte semnificative sau nu.

ROLUL LABORATORULUI ÎN MODERNIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT ÎN ŞCOALA DE 10 ANI

Prof. AUREL CLAMBA
Prof. GAVRIL ADAMOŞY
Turda

Trecerea din toamna acestui an la şcoala generală obligatorie de 10 ani marchează un pas însemnat în dezvoltarea învăţămîntului din ţara noastră.

Elevului de astăzi, viitorului absolvent al şcolii generale de 10 ani, care va deveni muncitorul calificat, tehnicianul, inginerul, fizicianul sau chimistul de mîine, trebuie să i se educe iniţiativa, să fie pus să examineze singur fenomenele, să desprindă raporturile lor logice, să analizeze, să sintetizeze şi singur să tragă concluzii, să facă generalizări. El trebuie să primească o pregătire sistematică, care să contribuie la formarea unei gîndiri logice şi la capacitatea de a aplica în practică cunoştinţele dobîndite în şcoală. Dezvoltarea spiritului de observaţie, a capacităţii de stabilire a unor asemănări şi deosebiri între fapte şi fenomene prin procedeul experimentării comparative, prin efectuarea lucrărilor de laborator prevăzute în programe şi manuale, constituie mijlocul stimulator în formarea gîndirii proprii.

Manualele, programele şcolare, conţin tot mai multe cunoştinţe teoretice şi practice, li se modernizează conţinutul, încercînd să se ţină pasul cu noile descoperiri ale ştiinţei şi aplicaţii ale tehnicii. Nu poate fi concepută însă o modernizare a învăţămîntului nostru, sub toate aspectele sale, dacă nu vizăm şi modernizarea, în acelaşi ritm, a laboratorului şcolar. Studiul fizicii, chimiei, electrotehnicii în şcoală trebuie să concorde cu dezvoltarea la care a ajuns şi se ridică mereu industria, cu perspectivele ce se întrevăd pentru întreaga noastră economie naţională.

Din experienţa noastră la catedră şi în organizarea procesului de învăţămînt la Liceul „Mihai Viteazul" din Turda, apreciem că numeroase expuneri teoretice, ca şi experienţele demonstrative, făcute numai de profesori, trebuie să fie de *urgenţă* şi în mod operativ *înlocuite* cu lucrări de laborator frontale, la care să participe direct, individual sau pe grupe mici, toţi elevii clasei, să parcurgă singuri etapele diverselor „descoperiri ştiinţifice", să experimenteze, să determine valori şi constante fizice sau chimice, să desprindă utilităţi practice, aplicaţii ale noţiunilor, teoremelor, legilor, învăţate.

În cadrul activităţilor de laborator, la lecţii, la cercuri sau chiar în practica pe care o efectuează elevii şcolii generale de 10 ani, ajutaţi de profesorii lor sau de specialiştii din întreprinderi, trebuie creată, şi dacă laboratorul este bine şi modern utilat se poate crea, o astfel de ambianţă de lucru, încît viitorii specialişti, constructori ai societăţii noastre noi, să fie dornici să-şi aprofundeze mereu cunoştinţele, să descopere lucruri noi. Se impune pentru aceasta: dotarea laboratoarelor cu cele mai moderne şi operative (expeditive) mijloace de lucru (automatizate cît mai perfect), conducerea acestor lucrări în laborator cu maximă competenţă de către profesori foarte bine pregătiţi, folosirea celor mai bune metode de lucru, de instruire. Numai aşa locul laboratorului, în procesul mo-

dernizării învăţămîntului este *bine conturat* şi lucrările practice, experienţele de laborator, deţin locul dorit în sporirea eficienţei învăţămîntului, în legarea lui de viaţă, de practica construcţiei socialiste.

Lista cuprinzînd materialul didactic necesar în predarea obiectelor de învăţămînt prevăzute în programa şi planul de învăţămînt al clasei a IX-a a şcolii generale de 10 ani, recent difuzată şcolilor de către minister, vine desigur în ajutorul profesorilor, dar pentru o cît mai judicioasă şi eficientă organizare a lucrărilor de laborator în şcoala generală de 10 ani considerăm foarte utilă prezentarea amănunţită a unui laborator de fizică-electrotehnică-chimie. Desigur, acolo unde există condiţii şi posibilităţi, binevenită ar fi organizarea a două laboratoare diferite, unul de fizică-electrotehnică şi al'tul de chimie. Clădirile şcolilor generale tip, cu 16 săli de clasă şi două laboratoare, construite în ultimii ani, permit acest lucru, existînd în cadrul fiecăreia două săli destinate tocmai acestui scop. În cazul şcolilor cu mai puţin spaţiu destinat laboratoarelor, problema poate fi rezolvată foarte bine prin amenajarea unui singur laborator, după proiectul şi datele următoare * :

Sala de laborator, împreună cu cea destinată magaziei de material didactic, are dimensiunile şi organizarea schiţate în planşa nr. 1 şi poate folosi atît pentru predarea lecţiilor de fizică şi chimie, cît şi pentru efectuarea lucrărilor practice de laborator la fizică, electrotehnică şi chimie, avînd 36 locuri de muncă.

Mobilierul este compus din şase rînduri de mese, în fiecare rînd cîte două mese independente, cu cîte trei locuri. Dimensiunile unei mese sînt 1800×550×780 mm, adică 600×550 mm suprafaţa pentru fiecare elev. Mesele se pot confecţiona din lemn de esenţă tare. În acest caz este indicat ca suprafaţa lor să fie vopsită cu o vopsea antiacidă (laboratorul fiind folosit şi pentru chimie). Se pot folosi şi mese cu schelet metalic, iar faţa acoperită cu *melacard* — acesta fiind foarte rezistent la orice agent chimic, sau cu *melamină*, însă aceasta este atacată mai ales de acidul sulfuric. Mesele sînt fixate pe duşumea (parchet). Cum se observă din planşa nr. 1, în spaţiul dintre mese, pe mijlocul sălii, se găseşte instalaţia de apă, gaz şi curent electric (în cablu sub plumb). Tot pe acest interval se instalează chiuvetele (planşa nr. 1 şi 2) şi robinetele de apă pe un schelet de lemn sau metal. Întreaga instalaţie este închisă lateral şi la suprafaţă cu placaj şi melaminate sau melacard. Între două instalaţii consecutive, respectiv între două rînduri de mese, spaţiul rămas se poate folosi pentru instalarea unui dulap de dimensiunile 800×400×780 mm. Acest dulap, avînd două compartimente (unul pe partea dreaptă şi celălalt pe partea stîngă), acoperă conductele şi în acelaşi timp serveşte pentru păstrarea materialului didactic cu care lucrează elevii, dar care nu este recomandabil din punct de vedere metodic să se afle mereu pe masă (planşele 1, 2 şi 3). Fiecare masă este prevăzută cu un robinet de gaz care este racordat la instalaţia principală sau la butelia de aragaz. De asemenea, fiecare masă este prevăzută cu o priză pentru curent electric.

Lîngă catedră (masa de dimensiunile 2000×800×800 mm) se găseşte instalaţia de apă, gaz şi curent electric. Dacă laboratorul serveşte şi pentru chimie (varianta proiectului de faţă), atunci mesele sînt prevăzute şi cu stative pentru 5—6 sticle (de 100 ml), pentru acizi şi baze mai des folosite.

Fiecare masă (de trei locuri), în laboratorul de chimie şi la fel în cel combinat, este prevăzută şi cu o priză de curent continuu de 4,5 V. Alimentatorul de 4,5 V şi cca. 40 A se poate aşeza sub nişă, sau în masa profesorului (catedră).

Dacă laboratorul este numai de fizică-electrotehnică, în locul nişei se găseşte un tablou de comandă prevăzut cu voltmetre, ampermetre, comutatoare şi reostate. În cazul laboratorului combinat, locul acestuia poate fi fixat deasupra nişei. Mesele sînt prevăzute în acest caz cu două prize (curent continuu şi curent alternativ). Alimentatorul poate fi de 0—24 V şi cca 40 A, de curent continuu şi alternativ şi se poate aşeza sub tabloul de comandă de pe peretele frontal (lîngă tablă). Cu o astfel de instalaţie se pot efectua frontal toate experienţele şi lucrările de laborator prevăzute în programă. Pentru lucrările individuale (sau diferite lucrări de laborator pe grupe) este indicat ca fiecare masă să fie prevăzută cu un alimentator potrivit, instalat în dulapul amintit, în acest caz renunţîndu-se desigur la alimentatorul central. Atît în cazul laboratoarelor separate, cît şi în

* Precizăm că instalaţiile descrise în continuare au fost realizate şi funcţionează în cele mai bune condiţii la Liceul „Mihai Viteazul" din Turda, judeţul Cluj, încă din anul 1967.

al celui combinat, considerăm strict necesară instalaţia de proiecţie statică (diapozitiv şi diafilm) telecomandată de la catedra profesorului. În peretele despărţitor, între sală şi magazia de material didactic se taie o fereastră de 1300×1300 mm. În acest gol se montează un cadru prevăzut cu o sticlă mată (geam) de 1200×1200×6 mm, care va servi ca ecran. Aparatele de proiecţie sînt aşezate pe o consolă fixată în peretele opus (planşa nr. 1).

Pentru proiecţia de diapozitive se poate folosi aparatul „Diascol", instalat pe un dispozitiv simplu care permite telecomandarea proiecţiei. Acest dispozitiv este un stativ metalic (bară rotundă de 6—8 mm), fixat pe o placă metalică. Pe stativ se fixează un disc demontabil (cu diametrul de aproximativ 30 cm), cu 12 gemuleţe pentru 12 diapozitive, fiecare avînd cîte un dispozitiv de fixare a casetei cu diapozitivul (planşa nr. 4). Discul circular astfel montat este sprijinit de două role cu arc care servesc la asigurarea claritătii uniforme a imaginii. Rotirea discului este provocată de un motoraş electric de curent continuu, prevăzut cu un reducător de viteză (se poate folosi motoraşul de la ştergătorul de parbriz al autovehiculului „Bucegi"). Legăturile de instalare şi telecomandă se fac conform planşei nr. 6. Diascolul, fără accesorii, este fixat cu un şurub pe stativ (diascolul este prevăzut cu astfel de dispozitiv).

Pentru proiecţia diafilmelor se foloseşte un al doilea „Diascol". Se foloseşte un motoraş electric (la fel ca la diapozitive), a cărui axă se cuplează cu un dispozitiv simplu direct cu axa dispozitivului de la „Diascol", care înaintează diafilmul.

Proiecţia se face direct la lumina zilei. Eventual, pentru claritate se camuflează lumina în sala-magazie de material didactic şi la primul geam din laborator, cel din apropierea ecranului din sticlă mată.

Prin apăsarea butonului de la tabloul de comandă sau de la cablul prelungitor, porneşte motoraşul electric şi diafilmul, respectiv diapozitivul, înaintează. Cînd imaginea a ajuns în poziţia potrivită se întrerupe apăsarea şi se reţine imaginea cît este necesar. Revenirea asupra unei imagini se face prin schimbarea sensului de rotaţie al motorului electric, asemănător ca la automobilul jucărie telecomandat.

Dacă este necesară telecomandarea proiecţiilor cu ajutorul magnetofonului (procedeu folosit mai ales în predarea limbilor străine), atunci se poate folosi un aparat de proiecţie automată sau dispozitivul arătat în planşa 5, folosind „Diascolul". În acest caz se demontează obiectivul diascolului. Pentru înaintarea diafilmului se foloseşte o rotiţă dinţată (de la „crucea de Malta"). Pe axul rotiţei se fixează cu ajutorul şurubului „a" un disc de material plastic, care este prevăzut cu patru goluri semisferice. Discul este antrenat de un motor electric. Se desface şurubul „a", se introduce diafilmul şi cu ajutorul şurubului „b" se potriveşte imaginea, după care se strînge şurubul „a".

În circuitul motorului electric se găsesc două contacte paralele. Iniţial, contactul „c_1" se găseşte în poziţia „1". Dacă se închide pentru o fracţiune de timp contactul „c_2" motorul se pune în mişcare, iar contactul „c_1" ocupă poziţia „2", adică se închide circuitul fără ca „c_2" să fie închis. Cînd discul face un sfert de rotaţie, adică filmul înaintează cu o imagine, bila de pe contactul elastic „c_1" intră în golul următor. Se întrerupe contactul şi motorul se opreşte. Impulsul electric pentru pornirea motorului (închiderea contactului c_2 pentru o fracţiune foarte scurtă de timp) se poate realiza cu ajutorul magnetofonului. În acest caz se montează în magnetofon un contact (la Tesla B-4 există), iar pe banda de magnetofon se face o metalizare între două texte (se lipeşte o foiţă de staniol de 2—3 cm). Asemănător se procedează şi pentru aparatul de proiecţie a diapozitivelor.

În scopul realizării unor imagini cît mai bune, se recomandă ca proiecţiile să se facă la întuneric. Acest lucru nu este însă obligatoriu, căci — aşa cum arătam mai înainte — pe ecranul din sticlă mată se pot face proiecţii bune şi la lumina zilei. În acest caz este util să se procedeze astfel: camuflajul se realizează cu ajutorul unor perdele din catifea sau pluş, căptuşite cu pînză neagră (glot), cîte două pentru fiecare geam, care sînt atîrnate de două ţevi paralele cu ajutorul unor scripeţi de lemn sau de material plastic (eventual cu ajutorul unor inele metalice). Manevrarea perdelelor se realizează cu ajutorul unui motoraş electric

folosit la ştergătorul de parbriz — camionul „Bucegi"). Pe axul motoraşului se fixează o rotiţă de bicicletă. Cu ajutorul unui cablu oţelat şi a unui lanţ de bicicletă antrenat de motoraş, perdeaua se închide şi se deschide automat. Motoraşul primeşte curent continuu de 12 V prin tabloul de comandă de la redresor. Prin schimbarea sensului curentului de la perii (excitaţie constantă) cu ajutorul comutatorului, se schimbă sensul de rotaţie a motorului. În circuitul comutatorului sînt montate două limitatoare, care la închiderea, respectiv deschiderea completă a perdelelor, întrerup curentul.

În cazul unui camuflaj complet (mai multe geamuri, deci mai multe perdele la toate geamurile), este necesar un motor electric trifazic de 250 W (sau 400 W) şi 1400 rot/min. Motorul este cuplat direct cu un reducător de viteză de 1:20. Pe axa reducătorului de viteză se montează rotiţa de bicicletă. Comutatorul de la tabloul de comandă este în legătură cu două relee (CAA—10/220 v). În circuitul comutatorului se găsesc cele două limitatoare. Cuplarea şi schimbarea fazelor se face deci cu ajutorul releurilor. (planşa nr. 7).

Între nişă şi ecran, pe peretele frontal al laboratorului, sînt montate două table. O tablă este fixă, iar a doua mobilă, glisantă, se suprapune peste prima, sau glisează şi acoperă ecranul, astfel că la nevoie se pot folosi ambele, sau numai cea mobilă. Dimensiunile : 1700×1300 mm fiecare din ele. Tabla mobilă este montată cu ajutorul a 5 buc. rulmenţi pe fier cornier de 30×30 mm.

În aceste condiţii, cu cheltuieli minime, mai mult prin autodotare, considerăm că în fiecare şcoală generală de 10 ani se poate folosi cu eficienţă maximă întregul material didactic menit să înlesnească predarea fizicii, electrotehnicii, chimiei.

În continuare, prezentăm planşele 1—7 şi lista de materiale necesare pentru laborator.

LISTA DE MATERIALE

pentru laboratorul de fizică-electrotehnică-chimie

I. MOBILIER :	mese de laborator	1800×550×780	12 buc.
	catedra	2000×800×800	1 buc.
	dulap pentru material didactic	800×400×780	6 buc.
	taburete sau scaune		37 buc.
II. INSTALAŢIE DE APĂ :	chiuvete diam. 250 (rotund)		7 buc.
	robinete (Baterie de lavoar) tip 321 sau 325 de 1/2"		7 buc.
	robinet de trecere 1/2" şi 3/4"		3 buc.
	ţeavă de plumb pentru scurgere 2"		12 m
	ţeavă de plumb de presiune ½"		2 m
	ţeavă galvanizată 1/2"		14 m
	sifon pentru chiuvetă		7 buc.
	fier pentru stativ şi pentru brăţare		5 m
III. INSTALAŢIE DE GAZ :	ţeavă neagră 3/8"		25 m
	robinet de serviciu pentru furtun 3/8"		13 buc.
	robinet de siguranţă 3/8"		3 m
	teuri 3/8"		12 m
	coturi 3/8"		18 m
	nipluri 3/8"		13 m
	mufe 3/8"		13 m

A. Laboratorul de chimie

IV. INSTALAŢIE DE ELECTRICĂ : (pentru mese)	cablu sub plumb 3×2 mm	60 m
	Intenc diam. 2,5 mm	100 m
	priză impermeabilă	13 buc.
	priză sub tencuială	8 buc.
	întrerupătoare sub tencuială	5 buc.
	siguranţe automate	4 buc.
	alimentator (transformator+redresor 4V/20A)	1 buc.

B. *Laboratorul de fizică*

	tablou de comandă cuprinzînd :	
	voltmetru pentru curent continuu	1 buc.
	voltmetru pentru curent alternativ	1 buc.
	ampermetru pentru curent alternativ	1 buc.
	ampermetru pentru curent continuu	1 buc.
	comutator cu 6—8 poziţii	1 buc.
	reostat	1 buc.
	comutatoare cu 3 poziţii	2 buc.
	întrerupător PECO	1 buc.
	siguranţe automate	10 buc.
	alimentator (transformator+redresor) 0—24V/40A	1 buc.
	cablu sub plumb 3×2 mm	130 m
	cablu INTENC Ø/2,5 mm	200 m
	priză impermeabilă	26 buc.
	priză sub tencuială	8 buc.
	întrerupătoare sub tencuială	5 buc.
V. INSTALAŢIE DE PROIECŢIE AUTOMATĂ : (telecomandată)	aparat de proiecţie automat pentru diafilm	1 buc.
	aparat de proiecţie automat pentru diapozitive	1 buc.
	redresor şcolar (15 V)	2 buc.
	releu CA — 10/220 V	1 buc.
	comutator sau cheie telefon 257443 AA	1 buc.
	ecran de sticlă mată 1200×1200 (instalată în perete)	1 buc.

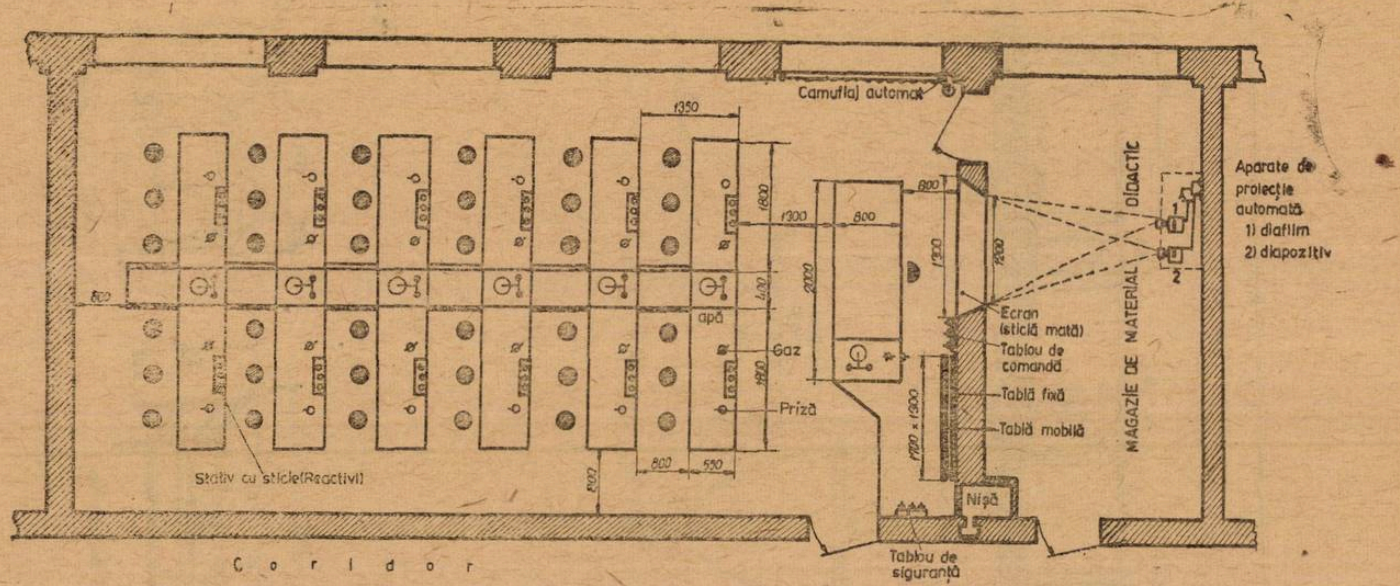
A. *Laboratorul de chimie*

VI. INSTALAŢIE DE CAMUFLAJ AUTOMAT :	catifea (sau pluş) (pentru două geamuri)	15 m²
	pînză neagră (glot-căptuşeală)	15 m²
	ţeavă de gaz 3/4"	12 m
	scripeţi de lemn Ø 30—40 mm (mat. plastic)	20 buc.
	scripeţi Ø 60 mm	7 m
	lanţ de bicicletă	2 buc.
	rotiţă pentru lanţ de bicicletă Ø 80 mm	1 buc.
	limitator 220 V/10 A	2 buc.
	motoraş electric de 12 V (=) cu reducător de viteză (şt. parbriz „Bucegi")	1 buc.

B. *Laboratorul de fizică*

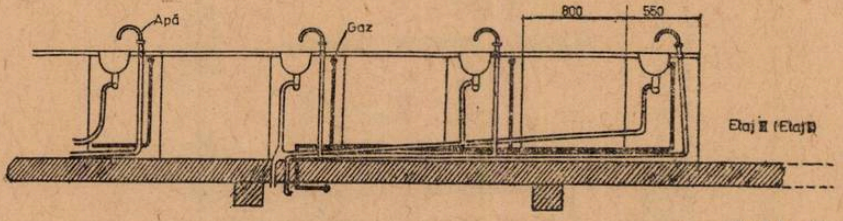
	catifea (sau pluş)	50 m²
	pînză neagră (glot)	50 m²
	ţeavă de gaz 3/4"	30 m
	scripeţi de lemn (sau mat. plastic) Ø 30—40 mm	50 buc.
	scripeţi Ø 60 mm	7 buc.
	lanţ de bicicletă	2 buc.
	rotiţă pentru lanţ de bicicletă (Ø 80 mm)	1 buc.
	limitator 220 V/10 A	2 buc.
	releu CA — 10/220 V	2 buc.
	comutator cu trei poziţii 220 V/6 A	1 buc.
	priză trifazică	1 buc.
	motor electric trifazic 250—400 W 220/380 V	1 buc.
	reducător de viteză 1 : 20	1 buc.
VII. TABLA MOBILĂ :	tablă neagră din lemn 1700×1300	2 buc.
	fier cornier 30×30 mm de 4000	2 buc.
	rulmenţi Ø 30—40 mm	6 buc.

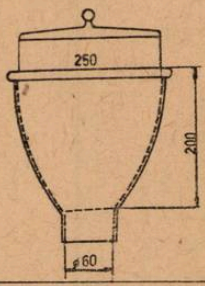
PLANȘA NR. 1



Sala - LABORATOR DE FIZICĂ - ELECTROTEHNICĂ - CHIMIE
cu 36 locuri pentru școala de 10 ani

PLANȘA NR. 2

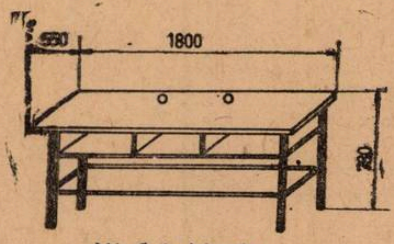




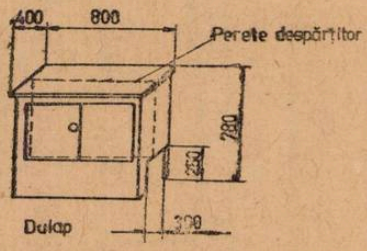
Chiuvetă cu capac
(faianță)
(„Electroceramica" Turda)
scara 1:5

INSTALAȚIE DE APĂ ȘI GAZ

PLANȘA NR. 3

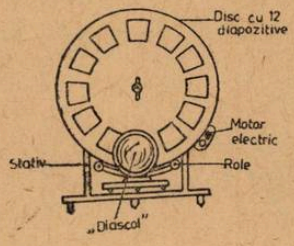


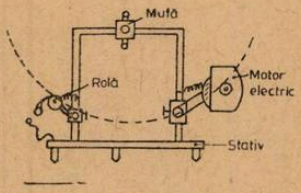
Masă de laborator

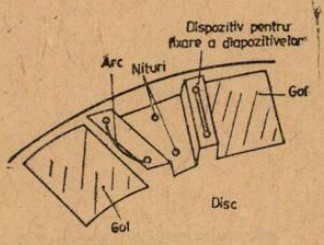


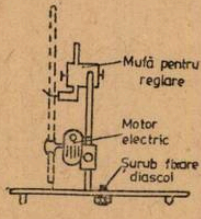
Dulap

PLANȘA NR. 4





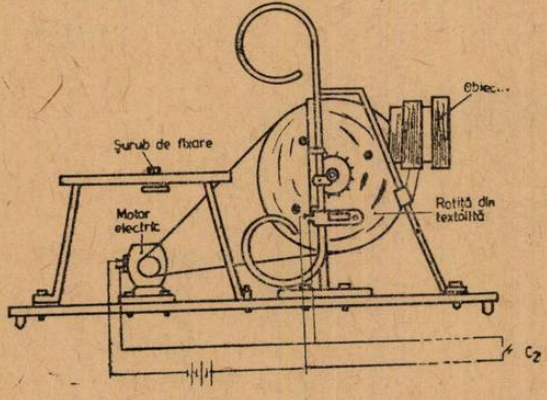


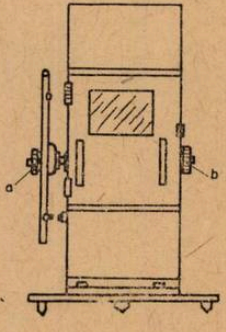


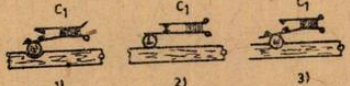
O Axa

DISPOZITIV PENTRU APARATUL DE PROIECȚIE „DIASCOL"
PROIECTEAZĂ DIAPOZITIVE PRIN TELECOMANDARE

PLANȘA NR. 5

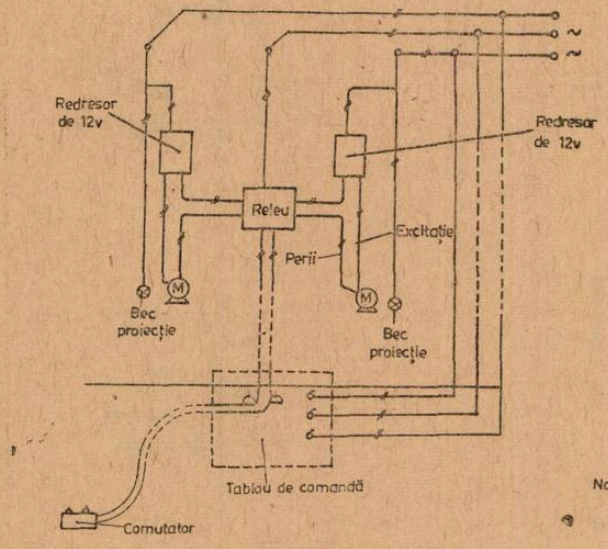






DISPOZITIV PENTRU APARATUL DE PROIECȚIE „DIASCOL"
PENTRU PROIECTAREA DIAFILMELOR TELECOMANDAT

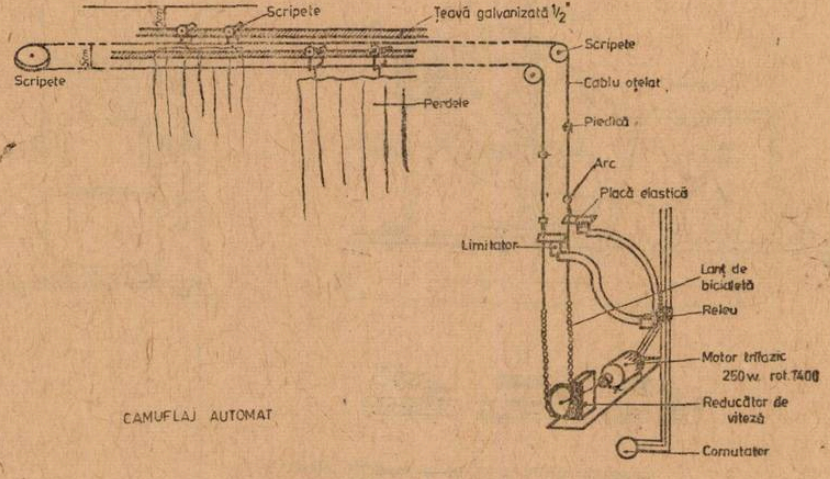
PLANȘA NR. 6



Nota: Legăturile se pot realiza și cu un singur redresor și două relee

LEGAREA APARATELOR DE PROIECȚIE

PLANȘA NR. 7



CAMUFLAJ AUTOMAT

ÎN SPRIJINUL ÎNVĂȚĂTORILOR CARE PREDAU LA CLASA I

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice care predau la clasa I, prezentăm cîteva lecții (aritmetică, citit-scris, dezvoltarea vorbirii) desprinse din activitatea în clasele urmărite de cercetătorii Institutului de științe pedagogice (școlile generale nr. 122, 86, 1 și 11 din București).

ÎNDRUMARI PRIVIND PREDAREA:

Aritmeticii

CORNELIA MARINESCU
șef sector

Predarea cunoștințelor matematice în clasa I urmărește un dublu scop. Pe de o parte, se asigură formarea primelor reprezentări matematice corecte și însușirea de către copii a tehnicii de calcul; pe de altă parte, cunoștințele respective au un pronunțat caracter formativ, contribuind la dezvoltarea capacităților intelectuale. De aceea, încă din clasa I, pe lîngă însușirea numerației și a celor mai simple operații aritmetice, copiii își formează reprezentări corecte despre unitățile de măsură și despre cele mai cunoscute forme geometrice. Cu toate aceste noțiuni și reprezentări copiii sînt familiarizați în bună măsură, fiind strîns legate de necesitățile vieții. Însă, însușirea corectă a conținutului lor solicită din partea copiilor un sporit efort intelectual, determinat de faptul că înțelegerea conștientă a fiecărei noțiuni matematice necesită un anumit grad de abstractizare.

Caracterul abstract și uneori arid al noțiunilor matematice, pe de o parte, caracterul concret, instabilitatea atenției și a intereselor micilor școlari, pe de altă parte, creează dificultăți în organizarea și desfășurarea predării. Pentru înlăturarea lor și pentru sporirea eficienței predării matematicii în clasa I se cer respectate cîteva cerințe:

— Asigurarea accesibilității cunoștințelor stabilite de programă și respectarea ritmului de muncă al copiilor. Deși temele prevăzute de programe sînt obligatorii pentru toți elevii de clasa I, volumul de exerciții și probleme care pot fi executate de copii, atît în clasă cît și acasă, diferă atît de la o clasă la alta, cît și în decursul anului școlar.

— Realizarea caracterului intuitiv al predării prin folosirea unui material cît mai divers şi concret pentru ilustrarea fiecărei operaţii aritmetice.

— Individualizarea procesului de instruire şi educare, solicitînd manipularea materialului concret de către fiecare copil şi dozarea dificultăţilor în funcţie de posibilităţile fiecăruia.

— Activizarea gîndirii copiilor, în vederea însuşirii conştiente şi corecte a noţiunilor matematice şi a dezvoltării capacităţilor de cunoaştere.

— Stimularea interesului copiilor pentru studiul matematicii, prin varietatea exemplelor, a materialelor folosite pentru diferite exerciţii sau pentru fiecare elev, ca şi a procedeelor metodice folosite în timpul unei lecţii. În acelaşi scop, exemplele vor fi cît mai atractive şi legate de mediul de viaţă al copiilor.

— Revenirea sistematică asupra cunoştinţelor predate anterior, în vederea consolidării lor, întrucît la o vîrstă fragedă chiar noţiunile însuşite cu uşurinţă se uită foarte repede dacă nu sînt reluate şi întărite în mod sistematic.

Respectarea acestei cerinţe în desfăşurarea lecţiilor trebuie să constituie preocuparea fiecărui învăţător care doreşte să obţină rezultate bune în muncă. Pentru ilustrare, prezentăm în continuare modul de desfăşurare a unei lecţii de predare a operaţiei *Adunarea cu 4* în cadrul concentrului 1—10.

Predarea acestor lecţii pretinde fixarea cîtorva obiective de bază, comune celor mai multe lecţii de predare a operaţiilor aritmetice :

— a) formarea reprezentărilor corecte despre adunarea numerelor şi însuşirea tehnicii de calcul (descompunerea numărului de adunat (4) în numere mai mici cu care copiii ştiu să opereze şi repetarea adunării numerelor respective (4=2+2) :

b) alegerea procedeelor de lucru care să contribuie la mobilizarea gîndirii şi la trecerea treptată de la gîndirea acţional-intuitivă la gîndirea imaginativă-intuitivă, în vederea generalizării rezultatelor şi a abstractizărilor ;

— c) valorificarea şi consolidarea cunoştinţelor însuşite de copii la lecţiile anterioare ;

— d) dezvoltarea spiritului de independenţă şi a interesului pentru cunoaştere prin asigurarea participării active a întregului colectiv de elevi.

În vederea atingerii acestor obiective, în desfăşurarea lecţiei vor fi folosite variate materiale intuitive : cifre decupate, maşina de socotit, obiecte ale copiilor (cărţi, caiete, creioane etc.), buchetele de flori artificiale, figuri decupate, tablouri cu imagini mobile, precum şi materiale pe care să le manipuleze copiii în mod individual (cerculeţe, beţişoare, figuri decupate, seminţe sau fructe modelate sau colecţionate cu ajutorul copiilor etc.).

Una dintre dificultăţile pe care trebuie să le depăşească învăţătorii care predau la clasa I constă în dozarea judicioasă a timpului afectat lecţiei, care în această etapă este limitat la circa 30 de minute. În aceste condiţii, accentul se pune în primul rînd pe însuşirea de către copii a operaţiilor de adunare a numărului nou, în care se valorifică şi cunoştinţele din lecţiile anterioare. Deoarece lecţia precedentă a fost consacrată fixării şi consolidării operaţiilor de scădere a numărului 3, în lecţia nouă verificarea acestor cunoştinţe se poate face mai sumar. De aceea, etapei respective i se pot afecta circa 8—10 minute, timp în care se realizează şi pregătirea pentru lecţia nouă.

După ce clasa a fost pregătită pentru lecţie, asigurîndu-se materialul didactic necesar, caietele şi instrumentele de scris, învăţătorul verifică temele executate acasă. În timp ce trece printre bănci pentru verificarea temelor, învăţătorul pune cîteva întrebări de sondaj, solicitînd răspunsuri îndeosebi de la elevii mai slabi sau de la cei cu atenţie instabilă. În acest fel se asigură disciplina clasei, copiii urmărind cu atenţie întrebările învăţătorului.

După această verificare sumară care durează circa 3—4 minute se reîmprospătează cunoştinţele anterioare pe care se sprijină cele noi — numărarea din 2 în 2 pînă la 10 (înainte şi înapoi). Acest exerciţiu se poate organiza sub formă de joc *Numărătoare în lanţ* (fiecare copil spune numărul care urmează după cel dat de colegul care a răspuns înainte ; numărătoarea se poate începe de la orice număr şi la cuvîntul stop se poate opri sau relua invers). De asemenea, exerciţiul se poate executa sub forma de joc mut prin arătarea cifrelor decupate sau prin aşezarea lor pe stelaj de către diferiţi elevi. Asemenea procedee atractive dinamizează clasa, stimulează atenţia şi interesul copiilor pentru activitatea desfăşurată în clasă.

După ce numărătoarea s-a repetat de cîteva ori sub diferite forme, se pun şi cîteva întrebări referitoare la operaţiile însuşite anterior (4+1, 4+2, 4+3), prin care se reîmprospătează tehnica de calcul şi operaţiile pe care se sprijină noile cunoştinţe. De exemplu, se poate cere unui copil să demonstreze cu ajutorul imaginilor decupate (un decor cu 4 ciupercuţe la stînga şi o ciupercuţă izolată la dreapta) cum a adunat (adică 4+1). Apoi se cere copilului să schimbe imaginile din stînga în dreapta (adică 1+4) şi copiii sînt lăsaţi să adune cîte o ciupercuţă pînă obţin acelaşi rezultat. Se atrage atenţia că au lucrat corect, dar că se poate calcula mai uşor şi se anunţă lecţia nouă: *astăzi vom învăţa cum se adună 4 cu celelalte numere.* Această etapă are rostul să pregătească înţelegerea noilor cunoştinţe (care durează 4—5 minute), să stimuleze în mod deosebit interesul copiilor pentru lecţie şi să favorizeze dezvoltarea mobilităţii gîndirii lor, făcîndu-i conştienţi de legătura între cunoştinţele noi şi cele vechi.

În continuare, învăţătorul demonstrează adăugarea lîngă 1 a lui 4, descompus în grupuri de cîte 2 unităţi 1+2+2 = 5. Le cere copiilor să execute şi ei aceeaşi acţiune pe materialele de care dispun. Se repetă aceeaşi operaţie de către copii cu un alt material: beţişoare, maşina de socotit şi li se cere să dea rezultatul. Copiii vor răspunde pe bază de reprezentare cît fac 1 măr şi cu 4 mere; 1 carte şi cu 4 cărţi etc. şi se trage concluzia că 1+4, indiferent de obiectele adunate, fac tot 5. Se scrie pe tablă de către învăţător şi de către elevi în caiete, sub formă de exerciţii, calculul efectuat oral $\frac{1+4=5}{1+2+2=5}$, aşa cum este redat exerciţiul în manual.

În acelaşi mod se procedează şi cu celălalt exerciţiu, pornind de la ceea ce cunosc copiii şi trecînd de la manipularea materialelor concrete la calcul pe bază de figuri numerice sau de reprezentare şi apoi la rezultatul generalizat, care se scrie pe tablă. De data aceasta, se cere copiilor să mînuiască singuri materialele, fără demonstraţie prealabilă. În acest timp, învăţătorul se plimbă printre bănci şi ajută pe cei care întîmpină dificultăţi. Întrucît şi celelalte două exerciţii care urmează: 2+4 = 6 şi 3+4 = 7 sînt operaţii reversibile ale celor însuşite anterior, pentru generalizarea şi memorarea rezultatelor nu este necesar să se manipuleze materiale prea numeroase, ci să se înţeleagă tehnica de calcul (2+2+2 = 6; 3+2+2 = 7).

De asemenea, pentru uşurarea procesului de abstractizare pe bază de exemple cît mai variate şi pentru a economisi şi timp li se cere copiilor să lucreze individual cu materiale diferite pentru fiecare rînd de bănci (un rînd de bănci să folosească beţişoare, alt rînd puişori, iar alt rînd castane) şi să spună ce rezultat au obţinut pe fiecare rînd, pentru a demonstra că oricare sînt obiectele cu care s-a lucrat rezultatul rămîne neschimbat.

Pentru următoarele trei exerciţii, unde şi rezultatele sînt noi (4+3; 5+4; 6+4), se pot folosi însă mai multe şi mai diverse materiale intuitive (cărţi, creioane, maşina de socotit, abacul, figuri numerice şi chiar exerciţii, pe bază de reprezentări), întrucît rezultatul generalizat fiind nou, trebuie şi memorat de copii. Şi aici, însă, după primul exerciţiu în care copiii au lucrat concomitent cu demonstraţia învăţătorului sau a unui elev la tablă, li se poate cere să lucreze fără demonstraţie şi să spună rezultatul obţinut şi tehnica de lucru folosită (5+2+2 = 9). Cînd se simte nevoia verificării rezultatului dat de copii sau pentru a veni în ajutorul celor care întîmpină dificultăţi se poate relua demonstraţia la tablă.

După cum reiese din cele relatate mai sus, în etapa comunicării cunoştinţelor, care poate dura circa 20 de minute, copiii desfăşoară o activitate foarte variată şi continuă (manipulează materiale, scriu, dau răspunsuri orale). Învăţătorul trebuie să se afle mai mult printre bănci, să-i antreneze pe toţi, să-i ajute pe cei care întîmpină dificultăţi. El va căuta să stimuleze continuu spiritul de independenţă, mobilitatea şi operaţiile gîndirii, atenţia şi interesul copiilor pentru activitatea desfăşurată.

La sfîrşitul lecţiei se acordă 4—5 minute fixării cunoştinţelor, care se realizează fie printr-un joc mut, fie prin completarea răspunsurilor la exerciţiul scris pe tablă, fie prin citirea şi răspunsul oral la exerciţiile din manual. În funcţie de nivelul clasei, aceste exerciţii de consolidare pot fi desfăşurate fie în continuarea celor 30 de minute afectate verificării şi predării, fie după ce

copiii execută cîteva exerciţii de mişcare sau cîntece. În orice caz nu este indicat ca exerciţiile să dureze prea mult, spre a nu obosi pe copii. Asemenea exerciţii pot fi organizate sub formă de joc în completarea orelor la alte discipline din ziua respectivă sau din ziua următoare (muzica, cunoaşterea mediului, desenul, modelajul etc.).

Cele 15—20 de minute rămase disponibile pînă la pauză pot fi completate cu diferite activităţi distractive : jocuri cu cîntec, modelaj, decupări, ghicitori sau se pot organiza jocuri individuale sau colective cu diferite jucării (loto cu numere, loto cu cuvinte, basme din bucăţele etc.).

În funcţie de particularităţile colectivului de copii, unele dintre aceste activităţi (jocuri de mişcare, cîntece) pot fi intercalate şi între diferite momente ale predării (între primele 3 exerciţii care conţin calcule reversibile şi ultimele 3 care conţin calcule noi sau între predarea cunoştinţelor şi fixarea lor). Asemenea exerciţii distractive se pot organiza uneori chiar înaintea lecţiei, atunci cînd copiii au fost solicitaţi prea intens în ora precedentă. Important este însă ca efortul intelectual al copiilor pentru însuşirea noilor cunoştinţe să nu depăşească puterea de rezistenţă a lor, arta învăţătorului fiind ca în acest timp scurt să activizeze întregul colectiv de copii, antrenîndu-i continuu în muncă.

Pentru clasele în care predomină copiii de 7 ani, care au un ritm de muncă mai accentuat, deşi materia de predare rămîne aceeaşi, volumul de exerciţii executate de copii poate fi sporit. Trebuie să se menţină însă şi aici preocuparea de a asigura varietatea în muncă şi schimbarea activităţii atunci cînd elevii manifestă semne de oboseală.

Citit-scrisul

MARIA GEORGESCU-BOŞTINĂ
cercetător ştiinţific principal

Lecţiile de citit-scris din primul trimestru, în clasa I, constau în primul rînd din familiarizarea cu sunetul şi litera, citirea cuvintelor izolate şi în propoziţii. În general, pentru predarea unei litere, în abecedar se rezervă minimum două pagini, aşezate faţă în faţă. Prima, pentru predarea sunetului şi literei corespunzătoare, iar a doua pentru consolidare.

În funcţie de dificultăţile lecţiei şi de posibilităţile clasei cu care se lucrează, numărul de ore acordat predării unei litere poate fi restrîns la două ore, cîte o oră pentru fiecare pagină, sau poate fi extins, în care caz se pot face şi exerciţii suplimentare, alcătuite de învăţător conform îndrumărilor date de programă.

Una din lecţiile mai dificile, din această perioadă, este predarea sunetului şi literelor „E, e" *, care urmează să fie planificată între 15 noiembrie şi 1 decembrie (în funcţie de durata perioadei preabecedare, care poate varia între 4 şi 6 săptămîni).

În elaborarea abecedarului, s-a ţinut seama de dificultăţile pe care le prezintă pronunţarea sunetului „e" în funcţie de poziţia sa în cuvînt (curat ca în „mere", „are", „pere" etc., sau înmuiat ca în „ea", „e", „este" etc.).

Pentru familiarizarea cu „e", în primul caz, în abecedar s-au dat paginile 20 şi 21, „e" înmuiat fiind dat în lecţiile următoare. În plus, în aceste lecţii se dau şi alte indicaţii referitoare la ortografierea propoziţiei, la introducerea linioarei de dialog şi la citirea semnelor de punctuaţie cu intonaţia adecvată.

Ca toate lecţiile de citit-scris şi aceasta va începe prin verificarea lecţiei anterioare (litera N), care este obligatorie.

* În prezentul articol nu ne referim şi la scrierea literei, deoarece această problemă a fost tratată în „Revista de pedagogie" nr. 9/1968.

Verificarea poate consta din citirea lecţiei în ordinea dată şi pe sărite (coloana a doua, întîi, a treia etc.) sau dintr-un joc de alcătuire, cu ajutorul alfabetului decupat, a cuvintelor învăţate.

Scopul acestor lecţii urmăreşte: a) însuşirea unei pronunţii corecte a sunetului şi recunoaşterea lui în cuvinte; b) cunoaşterea şi recunoaşterea de către elevi a literelor de tipar mică şi mare şi pronunţarea corectă a sunetului la vederea literei; c) citirea cuvintelor care conţin litera nouă.

Ca *materiale didactice şi ajutătoare* se vor folosi: alfabetul de format mare, pentru lucrul la tablă, şi de format mic, pentru elevi; afişe şi benzi de hîrtie (fragmente de texte) în care litera se găseşte frecvent, pentru recunoaştere; beţişoare, sîrmă maleabilă pentru alcătuirea literelor etc.

În *familiarizarea cu sunetul „E"* se poate porni de la exclamaţia „E, e, e", sau de la un cuvînt în care „e" este sunet final şi deci se pronunţă şi se aude curat (în cuvinte ca: mere, pere, sare etc.). În acest scop pot fi reluate fragmente din povestiri, poezii, cîntece sau li se pot arăta de exemplu două sau mai multe mere. Elevii vor fi întrebaţi: „Ce sînt acestea?" (mere). Se va face, apoi, analiza şi sinteza fonetică a cuvîntului. Se izolează sunetul „e" final. Urmează exerciţii de pronunţare cu toată clasa şi individual şi corectarea elevilor care pronunţă greşit. Elevii vor fi făcuţi atenţi asupra poziţiei aparatului fonator, în vederea pronunţării corecte. (Fiind o vocală medie nelabializată anterioară, gura este deschisă pe jumătate, buzele uşor întinse lateral, limba în repaus pe planşeu, cu marginile anterioare foarte puţin ridicate).

Pentru recunoaşterea sunetului, învăţătorul şi, apoi, elevii dau, sub formă de joc, exemple de cuvinte cu şi fără sunetul respectiv (iniţial, final, la mijloc). În momentul cînd îl recunosc, copiii ridică mîna. Cei care au greşit sînt puşi să analizeze cuvîntul şi să stabilească precis dacă în cuvîntul analizat se aude sau nu sunetul respectiv.

Urmează *familiarizarea cu literele* de tipar — mare şi mică.

Învăţătorul prezintă literele, pe rînd, şi face intuirea acestora (elementele din care sînt formate). „E" este format din trei liniuţe paralele aşezate orizontal (culcate) şi la distanţe egale, din care cea din mijloc este mai scurtă; aceste liniuţe sînt unite între ele în partea stîngă printr-o linie verticală (în picioare). Litera „e" este formată din trei sferturi de oval al cărui început din dreapta este unit pritr-o linioară orizontală cu jumătatea din stînga a ovalului.

Pentru o mai temeinică însuşire a formei literei „E" aceasta poate fi formată din beţişoare sau „e" din sîrmă.

Urmează recunoaşterea literei de către elevi în alfabetare, pe afişe sau fragmente de texte*. Elevii subliniază, încercuiesc sau taie litera cu o linie. La verificare, sînt puşi să citească, specificînd şi dacă litera este mare sau mică. Pentru a-i da mai mult caracter de joc, acest exerciţiu se poate desfăşura ca o întrecere între şirurile de bănci, acordîndu-li-se un punctaj pentru rapiditate şi corectitudine, pe baza căruia să se stabilească rezultatul. Pentru asigurarea unei mai bune discipline se poate adăuga sau scădea cîte un punct pentru ordine şi disciplină. Pentru corelarea sunetului cu imaginea literei se poate face, tot sub formă de joc, şi următorul exerciţiu: învăţătorul sau elevii spun cuvinte cu şi fără sunetul respectiv (e). În cazul cînd îl recunosc, elevii ridică de pe bănci litera mică sau mare (pentru substantivele proprii) şi o îndreaptă spre învăţător, care poate verifica uşor modul cum au lucrat. Elevii care au greşit sînt puşi să analizeze cuvîntul, să recunoască sunetul şi locul pe care îl ocupă în cuvînt.

De asemenea, pot fi folosite loto-urile cu litere şi imagini. Învăţătorul le cere elevilor să găsească litera „e" şi să o aplice pe imaginile a căror denumire începe cu această literă, apoi verifică cum au lucrat. Dacă timpul permite, se poate face şi un exerciţiu de alcătuire din literele decupate a cuvîntului „mere" (care a fost analizat la familiarizarea cu sunetul) şi a cuvîntului „Ene", pentru a justifica utilitatea literei mari predată în această lecţie. Şi acest cuvînt va fi ana-

* Ca material pentru acest exerciţiu se poate folosi o carte cu poveşti tipărită cu caractere mai mari. O astfel de carte poate fi folosită tot timpul anului şcolar, acelaşi text putînd fi utilizat pentru mai multe litere, în care caz se va lucra cu creioane de culori diferite.

lizat. O mare atenţie trebuie să se dea şi sintezei fonetice, operaţie în general neglijată. Pentru aceasta întotdeauna se va reveni asupra întregului, de exemplu: Ene, E-ne, E-n-e, E-ne, Ene.

După ce s-a făcut analiza şi sinteza fonetică, cuvîntul va fi alcătuit de elevi din literele alfabetului decupat. Pentru corectare va fi format şi pe stelajul de la tablă, eventual cu o nouă analiză.

În cazul cînd pentru predarea acestei litere, în funcţie de posibilităţile clasei, au fost planificate trei ore, lecţia se poate sfîrşi aici. În completarea orei de curs, pînă la 50 de minute, se va introduce, planificat, o altă activitate (cîntece, exerciţii de educaţie fizică, jocuri de mişcare etc.).

O grijă deosebită trebuie să se acorde încadrării lecţiei propriu-zise în timpul prevăzut (25—30 de minute), ca şi pregătirii din timp a activităţii în completare.

★

Lecţia de citit care urmează, *coloane şi propoziţii* (pag. 20), are ca scop însuşirea de către elevi a unei citiri corecte şi conştiente a cuvintelor care conţin litere „e"; îmbogăţirea cunoştinţelor şi vocabularul elevilor (în acest caz cuvîntul „mure") şi dezvoltarea gîndirii lor, prin sesizarea sensului celor citite; familiarizarea elevilor cu propoziţia scrisă (ortografierea propoziţiei: litera mare la început, iar la sfîrşit, punct).

Predarea coloanelor şi a propoziţiilor (a textului) se face pe baza abecedarului, a alfabetarului, a unor imagini, obiecte în stare naturală etc.

De exemplu, pentru această lecţie, după verificarea lecţiei anterioare, se poate întui imaginea din abecedar. Acţiunea se petrece în piaţă, unde mama a mers cu cei doi copii ai săi. Amîndoi au în mînă cîte un coşuleţ. Băiatul *are mere*. Fetiţa *are mure*. (Numele copiilor nu este indicat să li se comunice de către învăţător. Sînt cuvinte pe care ei le-au format din literele alfabetului decupat, le cunosc şi deci le pot citi şi „descoperi" singuri).

După o scurtă discuţie pe baza acestei ilustraţii din care copiii să poată desprinde cuvintele din coloane în vederea alcătuirii lor, urmează analiza şi sinteza fonetică a fiecărui cuvînt şi alcătuirea lor din literele alfabetului decupat. Cuvîntul „mama", pe care îl cunosc, li se poate cere să-l formeze singuri, fără analiză prealabilă. Celelalte cuvinte pot fi alcătuite sub formă de joc: «înlocuiţi a doua silabă din cuvîntul *mama* cu silaba *re* şi spuneţi ce cuvînt s-a format? Înlocuiţi prima silabă din cuvîntul „mare" cu „a" şi spuneţi ce cuvînt s-a format? Din cîte litere este formată prima silabă a cuvîntului „are"? Care este acel sunet? (a) Dar a doua silabă? (re). Citiţi cuvîntul în întregime (are). Spuneţi o propoziţie în care să folosiţi cuvîntul «*are*» (urmează exemplele). Acest exerciţiu de folosire a cuvîntului în propoziţie este foarte important tocmai pentru conştientizarea sensului pe care îl are acel cuvînt. Pentru cuvintele care pot fi folosite în mai multe sensuri acest exerciţiu este obligatoriu pentru toate sensurile accesibile copiilor. (Vîntul adie *lin*, Ion a pescuit un *lin*).

Lecţia aceasta fiind prima din abecedar în care se introduce propoziţia, va fi necesar ca cele două propoziţii să fie alcătuite pe stelajul de la tablă, analizate şi citite. Se poate proceda astfel: Se arată cuvîntul *Ene*. Citiţi în gînd acest cuvînt. Cine ştie să-l citească ridică mîna (sînt puşi să răspundă elevii care la alcătuirea cuvintelor izolate au întîmpinat greutăţi, tocmai pentru a verifica în ce măsură aceştia le-au depăşit. Se procedează la fel pentru cuvintele următoare. La sfîrşit se pune punct, lucru asupra căruia li se atrage atenţia. Deci: Ce am aflat? (Că: Ene are mure). Ce este aceasta? (O propoziţie). Ce am pus la sfîrşitul propoziţiei? (Punct). De ce credeţi că la sfîrşitul propoziţiei se pune punct? (Am terminat ceea ce am avut de spus). Şi cu ce fel de literă am scris la începutul propoziţiei? De ce? (Este un nume de băiat)*.

Pentru propoziţia următoare se poate proceda astfel: învăţătorul pune pe stelaj cuvîntul *Ana*. Le cere elevilor să-l citească (l-au învăţat la p. 19), apoi îi întreabă: «În ilustraţia „La piaţă" Ce are *Ana* în coşuleţ? *Ana are mure*. Ce este aceasta? (O propoziţie). Cîte cuvinte are propoziţia „Ana are mure?" (3).

---

* **Explicaţia că întotdeauna la începutul propoziţiei se scrie cu literă mare, indiferent de cuvîntul cu care se începe, se va da la pagina de consolidare a propoziţiei. „Nu! Ana are mere".**

Care e primul, al doilea, al treilea? Să formăm şi noi propoziţia: „Ana are mure". Care e primul cuvînt? Cîte silabe are? Cu ce literă se scrie? (A). De ce?» (Este nume de fetiţă). Se procedează la fel pentru cuvintele următoare. Dacă vrem să-i dăm o formă mai plăcută şi acestei activităţi o vom anunţa tot ca un joc şi chiar sub formă de întrecere, acordîndu-se un punctaj pentru corectitudine şi rapiditate.

Va urma citirea paginii de către elevi, cărora învăţătorul trebuie să le dea prilejul să recunoască şi în manual cuvintele şi propoziţiile formate şi citite în clasă. Numai la sfîrşit va citi şi învăţătorul, pentru a le da un model de citire corectă.

În lecţia de scriere, se va relua analiza şi sinteza orală a cuvintelor care vor fi scrise (vezi modelul din abecedar) şi în încheiere se poate face citirea paginii în întregime (şi ceea ce este scris de mînă). În completare, se va face o altă activitate pentru care trebuie pregătit materialul din timp — un cîntec, un joc de mişcare, jocuri aritmetice, jocuri de atenţie etc.

★

În pagina a doua pentru predarea literei „E, e", pagină de consolidare, vor fi reluate într-o nouă formă cuvintele predate anterior. Noutatea lecţiei o constituie însă introducerea linioarei de dialog şi a semnului întrebării. În plus, s-a introdus, sub formă de joc, şi un exerciţiu de completare a silabei care lipseşte din cuvintele a căror denumire indică ilustraţiile: (me-- (re) mu-- (re).

Ţinînd seama de acestea, *scopul lecţiei* va fi completarea şi consolidarea cunoştinţelor însuşite în lecţiile anterioare (literele: a, u, m, r, n, e) şi a cunoştinţelor despre silabă şi propoziţia scrisă. (Litera mare — indiferent de cuvîntul cu care începe — punctul).

Ca material didactic se vor folosi alfabetarele mare şi mic (material absolut obligatoriu pentru toate lecţiile de citit-scris), ilustraţii (mure) sau obiecte (mere), benzi de hîrtie cu fragmente de texte pentru munca independentă, jocuri loto cu litere şi ilustraţii.

Verificarea lecţiei de predare se poate face prin alcătuirea din literele alfabetului decupat, fără nici o pregătire, a unor cuvinte din coloane ori a unei propoziţii şi prin citirea paginii din abecedar, în întregime (şi cu cuvintele scrise cu litere de mînă). Citirea de verificare se va face mai întîi în ordinea dată, apoi pe sărite (col. III, col. I, etc., rîndul II rîndul I etc.) sau selectiv (cuvintele care arată fructe, oameni, propoziţia în care se vorbeşte despre Ana etc.).

Predarea materialului nou, în acest caz, va fi o revenire asupra paginii anterioare, cu alt sens. De exemplu, propoziţiile afirmative din prima pagină constituie o parte din răspunsul din forma dialogată a textului de pe pagina de consolidare. Greutatea predării acestei pagini va consta în introducerea linioarei de dialog şi a semnului întrebării.

Acest lucru se poate desfăşura astfel: Învăţătorul pune pe stelaj propoziţia afirmativă „Ana are mere". Le cere copiilor să o citească. Îi întreabă: In ilustraţia de la lecţia pe care aţi învăţat-o pentru astăzi *Ana are mere?* Copiii vor răspunde: — Nu! Ana are mure.

Învăţătorul va întreba din nou: Cînd spun eu *„Ana are mere?"* ce fac cu ajutorul acestei propoziţii? (Ne întrebaţi). Cînd aţi format propoziţia „Ana are mure" ce aţi pus la sfîrşit? (.)

Ca să arătăm în scris că vă întreb, la sfîrşitul propoziţiei nu mai pot pune punct, ci un alt semn (li se arată semnul întrebării, li se spune cum se numeşte şi se intuieşte (un cîrlig aşezat în sus — sub el un punct). Se pune semnul întrebării la sfîrşitul propoziţiei de pe stelaj. Deci, cînd vom găsi acest semn la sfîrşitul unei propoziţii cum vom citi? (Se citeşte propoziţia interogativă). Vom întreba: Dar acum? (Se pune punctul.) Se citeşte propoziţia afirmativă. Se stabileşte diferenţa de sens: una întreabă (vrea să afle ceva); cealaltă dă răspunsul.

Lecţia continuă. Cînd cineva pune o întrebare cui se adresează? (Altcuiva). Ca să arătăm că sînt două persoane care vorbesc (una întreabă şi alta răspunde), înaintea propoziţiei punem o liniuţă (liniuţa de *dialog*). Deci ce ne arată această liniuţă? (Că vorbesc două persoane).

— Să vedem ce a răspuns cel întrebat. (Învăţătorul pune pe tablă răspunsul (— Nu ! Ana are mure. Ene are mere). Li se cere copiilor să citească răspunsul. Să spună ce s-a pus după — Nu ! „De ce" ? (semnul strigării), care în acest caz mai arată şi altceva (o mirare, surpriza celui întrebat, care se miră că celălalt încă nu ştie că Ana are mure, nu mere).

— Pentru consolidare, propoziţiile de pe stelaj pot fi acoperite cu un carton şi li se cere elevilor să formeze şi ei propoziţia interogativă, sub formă de joc „cine formează mai repede şi mai bine".

Se verifică cum au lucrat. Cei care au greşit sînt puşi să analizeze cuvîntul greşit şi să se corecteze. Li se cere să citească ceea ce au format. Pentru o ultimă confruntare se descoperă propoziţia de pe stelaj.

Pentru pregătirea jocului de silabe din carte, li se poate pune pe stelaj sau scrie pe tablă o silabă urmată de două linioare, cîte una pentru fiecare sunet din silaba care lipseşte, cerîndu-li-se să găsească o a doua silabă cu care pot forma un cuvînt, de exemplu (*ma*(ma) ma(re).

Se deschid abecedarele. Se intuieşte imaginea (Doi copii care stau la masă. Băiatul curăţă un măr. Fetiţa are în faţă o farfurie cu mure). Se identifică fructele din ilustraţiile mici (mere, mure). În vederea formării deprinderilor de muncă independentă (de citire corectă şi conştientă), li se cere elevilor ca timp de cca 5 minute să citească în gînd această pagină (de fapt ei recunosc cuvintele şi propoziţiile formate în clasă). Li se cere (ca joc) să completeze silabele care lipsesc de sub ilustraţiile mici (pentru fiecare sunet — literă — din silabă s-a pus cîte o liniuţă). Verificarea citirii în gînd se face cerîndu-le să spună despre ce au citit.

Urmează citirea de către elevi, cu glas tare. Greşelile de citire se corectează pe loc. (Elevii se anunţă prin ridicare de mînă. Se vor face exerciţii de intonare justă a propoziţiilor după semnul pus la sfîrşit.)

Diferenţa de timp de la cele 30—35 de minute cît trebuie să dureze această lecţie se va completa cu o altă activitate, de exemplu se poate cînta un cîntec despre toamnă, apoi se poate contura şi haşura mărul (cu ajutorul şablonului dat în planşele ataşate la abecedar, cu creion negru sau, de preferinţă, colorat).

De asemenea, se pot face exerciţii de vorbire prin reproducerea unei poveşti, istorioare, cunoscute din lecţiile anterioare (diferite jocuri, frămîntări de limbă, jocuri de silabe cu şi fără mişcări, ghicitori etc.).

În cazul în care predarea unei litere este planificată în 4 ore (respectiv două ore de citire şi două de scriere), în fiecare din aceste ore se va preda materialul cuprins pe întreaga pagină de abecedar, cu condiţia ca lungimea lecţiei să nu depăşească timpul prevăzut de programă pentru aceasta.

Exemplele date mai sus pentru desfăşurarea unei lecţii de predare a unei litere noi sînt numai orientative, putînd fi îmbogăţite (materiale şi procedee), în funcţie de cerinţele clasei cu care se lucrează şi de spiritul de creativitate al învăţătorului, cu condiţia ca ele să se încadreze în metoda de predare pe baza căreia a fost elaborat abecedarul, metoda fonetică, analitico-sintetică.

Dezvoltarea vorbirii

FLORICA ANDREESCU
cercetător ştiinţific principal
CONSTANŢA DRAŞOVEANU
cercetător

Dezvoltarea vorbirii copiilor este un proces complex şi îndelungat. Activitatea sistematică întreprinsă la grădiniţă în acest scop este continuată la un nivel superior în clasa I, unde s-a introdus — ca disciplină de sine stătătoare — dezvoltarea vorbirii. Lecţiile desfăşurate în cadrul acestei discipline au ca specific îmbinarea unor variate forme de activitate ca : jocuri didactice, convorbiri, povestiri, memorizări.

Condiţiile oferite de activităţile pentru dezvoltarea vorbirii determină pe elevi să se manifeste în mod mai degajat decît la celelalte discipline şcolare. În situaţia aceasta, învăţătorul poate să sesizeze mai bine nivelul la care se află vorbirea copiilor şi să intervină pentru corectarea defectelor de pronunţie şi pentru dezvoltarea exprimării orale.

Programa şcolară prevede pentru dezvoltarea vorbirii următoarele sarcini care trebuie realizate în cadrul lecţiilor :

— îmbogăţirea, precizarea şi activizarea vocabularului ;

— exersarea organului fonator al copiilor, în vederea pronunţării corecte a sunetelor şi cuvintelor ;

— formarea deprinderii de exprimare clară a ideilor ;

— însuşirea corectă a cuvintelor, sub aspectul corespondenţei dintre acestea şi noţiunea pe care o reprezintă ;

— dirijarea sistematică a procesului de integrare a cuvintelor şi a ideilor în tipare sintactice corecte ;

— dezvoltarea spiritului de observaţie şi autocontrol ;

— educarea memoriei, atenţiei, imaginaţiei ;

— educarea estetică şi etică a copiilor.

În funcţie de felul activităţilor indicate în programă, aceste sarcini pot fi realizate printr-un conţinut bogat şi variat, stabilit de învăţător pe baza recomandărilor pentru lecturi, poezii şi jocuri didactice. Spre deosebire de celelalte discipline, dezvoltarea vorbirii solicită un grad mai mare de creativitate, bazat pe îmbinarea imaginaţiei cadrului didactic cu interesele şi preocupările elevilor.

Orientativ, prezentăm modul în care poate să se desfăşoare o lecţie de dezvoltarea vorbirii din cursul acestui trimestru.

Dacă în cadrul unei ore anterioare s-a povestit *Scufiţa Roşie* de Ch. Perrault, însoţită de diafilm, lecţia următoare poate cuprinde repovestirea acesteia. Scopul repovestirii ar consta în : reactualizarea reprezentărilor prin reproducerea episoadelor povestirii ; exersarea organului fonator al copiilor prin imitarea glasului fiecărui personaj; activizarea vocabularului elevilor, folosind unele expresii şi cuvinte din text ; consolidarea deprinderii de a se exprima în propoziţii scurte şi corecte din punct de vedere gramatical ; formarea priceperii elevilor de a interpreta pe roluri o povestire ; cunoaşterea consecinţelor neascultării şi înţelegerea faptului că şiretenia, lăcomia sînt pedepsite.

Pentru desfăşurarea în bune condiţii a lecţiei se vor pregăti din timp următoarele materiale : ilustraţii, elemente de costumaţie (o scufiţă roşie, coşuleţ pentru fetiţă, sorţ pentru mamă, scufie şi ochelari pentru bunică, coadă pentru lup, puşcă şi pălărie pentru vînător) şi chiar unele elemente improvizate ale decorului (floricele, două scaune pentru patul bunicii etc.).

Lecţia va cuprinde două părţi şi se va desfăşura în modul următor :

În cadrul momentului organizatoric elevii se vor aşeza în bănci şi învăţătorul va pregăti materialul didactic pentru prima parte a lecţiei, înşirînd ilustraţiile acoperite. (2′)

Anunţarea temei şi a sarcinilor pentru elevi poate să înceapă cu întrebările :

— Vă mai aduceţi aminte cum se numeşte povestea pe care v-am spus-o la lecţia trecută ?

— De ce v-a plăcut diafilmul care a însoţit această povestire ?

(Se urmăreşte prin răspuns prezentarea de către elevi a momentelor care le-au atras atenţia şi le-au trezit interesul, precum şi expunerea pe scurt a conţinutului povestirii). (3′)

După această reactualizare a reprezentărilor, se trece la consolidarea deprinderii de a expune sistematic, anunţîndu-se elevii : *Astăzi veţi povesti şi voi „Scufiţa Roşie" cu ajutorul ilustraţiilor.*

Se prezintă următoarele imagini : „Scufiţa Roşie despărţindu-se de mama ei", „Întîlnirea cu lupul în pădure", „Scufiţa Roşie discutînd cu lupul travestit în bunică", „Sosirea vînătorului", „Bunica şi Scufiţa Roşie mulţumind vînătorului pentru că le-a salvat viaţa". Se va cere să se facă prezentarea personajelor şi a cadrului în care se desfăşoară acţiunea. Reproducerea povestirii se va face pe părţi de 5—6 elevi.

Permanent se va urmări respectarea riguroasă a succesiunii logice a episoadelor povestirii şi interpretarea expresivă. În acest scop se vor stimula elevii pentru a îmbina în expunerea lor naraţiunea cu descrierea şi dialogul.

La sfîrşitul repovestirii, ilustraţiile se lasă expuse în faţa clasei, pentru a da copiilor posibilitatea să le privească în voie şi să comenteze povestirea în mod independent. Se insistă apoi asupra însuşirilor caracteristice ale personajelor. (Se cere elevilor să prezinte faptele din care reiese că Scufiţa Roşie îşi iubea bunica, că ea a fost neascultătoare, că lupul a fost şiret şi lacom, că vînătorul a dat dovadă de bunătate şi curaj).

Se subliniază următoarele idei morale ale povestirii, pentru influenţarea conduitei elevilor :

— Nerespectarea sfaturilor primite de la părinţi este o faptă urîtă, care duce la lucruri rele.

— Şiretenia şi lăcomia sînt întotdeauna pedepsite.

— Respectarea bunicilor şi ajutorul pe care-l dăm sînt fapte frumoase, care trebuie să existe în comportarea fiecărui elev. (15')

În continuare, pentru ca repetarea să se facă sub o formă mai atractivă şi antrenantă, în partea a doua a lecţiei se redă conţinutul povestirii prin dramatizare. Învăţătorul precizează că unii elevi devin actori, iar ceilalţi spectatori. Se distribuie celor din prima categorie — în raport cu calităţile fizice, psihice ale copiilor, precum şi cu propunerile elevilor din clasă — următoarele roluri : un povestitor, mama, Scufiţa Roşie, lupul, bunica, vînătorul. Se împart elementele de costumaţie, care prezintă un interes şi o atracţie deosebtiă pentru elevi, ajutîndu-i să se identifice cu personajul al cărui rol îl interpretează. Se aranjează elementele decorului şi se recomandă elevilor rămaşi în bănci să urmărească cu atenţie interpretarea, care trebuie să fie cît mai corectă în ceea ce priveşte redarea textului, intonaţia, mimica, gesturile.

La sfîrşit, ei vor aprecia prin aplauze dacă le-a plăcut şi vor face observaţii cu privire la modul cum au interpretat colegii lor.

După aceste pregătiri, învăţătorul, căruia îi revine şi rolul de regizor, dă indicaţii cu privire la interpretare şi mai ales la momentele în care trebuie să intervină fiecare personaj în desfăşurarea acţiunii.

În încheiere se face o sumară apreciere asupra modului cum elevii au repovestit şi interpretat diferite roluri. Dacă timpul permite se poate repeta dramatizarea, schimbîndu-se rolurile între elevi.

Recomandări

În cadrul altor lecţii, dacă povestirea s-a făcut pe bază de ilustraţii, se poate realiza repovestirea cu ajutorul diafilmului. În completarea unei asemenea repovestiri se pot organiza şi altfel de activităţi cum ar fi :

— interpretarea unor cîntece cunoscute ;

— jocuri didactice : a) *Aşază în ordine ilustraţiile !* (Învăţătorul aşază ilustraţiile la întîmplare, urmînd ca elevii să le schimbe locul pe baza succesiunii logice a momentelor povestirii) ; b) *Ce ilustraţie lipseşte ?* (Se aşază la tablă serii de ilustraţii din diferite poveşti cunoscute şi pe rînd se ascunde cîte una, elevii urmînd să indice momentul reprezentat prin ilustraţia care lipseşte) ; c) jocuri pentru exprimarea corectă — *Eu spun una, tu spui alta, Eu spun una, tu spui multe* ;

— frămîntări de limbă ;

— alcătuirea de ghicitori despre personajele din povestiri ;

— jocuri cu mişcări (culesul florilor, bătaia vîntului, mersul iepuraşului, zborul păsărilor, păsărelele bînd apă etc.) ;

— prezentarea şi explicarea desenelor şi a obiectelor modelate reprezentînd lucruri care i-a impresionat mai mult din povestiri şi care le-au executat în cadrul altor lecţii.

Dacă lecţia precedentă orei de dezvoltare a vorbirii a solicitat mai intens elevii obosindu-i, se poate începe lecţia cu jocuri sau cu o altă activitate, care să-i destindă.

Învăţătorul — avînd latitudinea să-şi aleagă formele şi conţinutul lecţiilor de dezvoltare a vorbirii — este obligat să le îmbine cu activităţile de completare. Numai o astfel de structură a lecţiilor contribuie la menţinerea interesului copiilor, a puterii lor de concentrare a atenţiei, ca şi a stimulării vorbirii şi gîndirii lor.

*

Exemplele prezentate *de noi din cercetările efectuate au un caracter orientativ şi pentru alte tipuri de lecţii cuprinse în etapa respectivă.*

În funcţie de condiţiile concrete ale clasei (activitatea simultană la două sau mai multe clase, clase omogene cu copii de 6 sau 7 ani, clase neomogene) conţinutul fiecărei lecţii prezentate poate fi scurtat sau îmbogăţit, iar materialele intuitive, exerciţiile şi exemplele ilustrative pot fi modificate sau aplicate diferenţiat. Astfel, în clase cu activitate simultană fixarea cunoştinţelor, atît la citire, cît şi la aritmetică, se poate realiza prin muncă independentă. Chiar în timpul predării noilor cunoştinţe, cînd elevii selectează literele noi sau efectuează operaţiile de adunare prin manipularea materialului concret, învăţătorul poate da unele indicaţii elevilor din clasa mai mare care lucrează independent. De asemenea, pentru a găsi timpul necesar îndrumării activităţilor independente a celor mici, cînd aceştia întîmpină dificultăţi, învăţătorul poate da o scurtă temă independentă elevilor mai mari.

Pentru elevii cu un ritm mai accentuat de lucru, exerciţiile executate de elevi fie la citire, fie la aritmetică pot fi mai numeroase, mai variate şi chiar mai diferite, fără a se depăşi totuşi cerinţele programelor.

Datoria fiecărui cadru didactic este însă ca, aplicînd creator aceste lecţii exemplificatoare, să realizeze sarcinile instructiv-educative cerute de programe, fără a suprasolicita pe elevi.

Rugăm cadrele didactice care predau la clasele I să sugereze redacţiei şi alte probleme care ridică dificultăţi, pentru a fi dezbătute în paginile revistei. Ne-ar bucura totodată să înregistrăm şi o participare efectivă a cadrelor didactice la dezbatere cu sugestii şi propuneri, cu exemplificări din activitatea cu şcolarii din clasa I, care să lărgească şi să generalizeze experienţa muncii valoroase cu elevii începători.

OPINII

NOȚIUNILE DE TEORIE A LITERATURII ÎN PROGRAMELE ȘI MANUALELE ȘCOLARE

C. BOROIANU și DINUȚA MARIN

Teoria literaturii nu ocupă încă, în ansamblul disciplinelor înscrise în planul de învățămînt al școlii noastre, locul pe care îl merită. Articolul de față își propune, pe de o parte, să semnaleze deficiențele, în această direcție, din programele și manualele școlare, pe de altă parte, să ofere unele sugestii, care, după opinia noastră, ar putea îmbunătăți situația existentă.

Bine organizat, studiul teoriei literare este chemat să dea elevilor o justă orientare în domeniul literaturii, îi ajută să înțeleagă fenomenul literar, le înlesnește pătrunderea în procesul de creație, le oferă instrumentele pentru efectuarea a ceea ce Garabet Ibrăileanu numea disecție literară, îi ajută să descopere frumosul în literatură, îi deprinde cu o lectură atentă, îi face cititori conștienți, exigenți, interesați și poate chiar pasionați ai operelor beletristice. Introducîndu-l treptat în estetica marxist-leninistă, teoria literaturii pregătește tineretul școlar pentru mai buna înțelegere a problemelor complexe pe care le ridică studierea, în clasele superioare, a istoriei literaturii. Cu cît elevii își vor însuși mai de timpuriu noțiunile de teorie literară, cu atît va fi mai bine. Vor fi mai receptivi față de literatură și, în același timp, vor avea la îndemînă elementele necesare analizelor literare.

O scurtă privire retrospectivă ne va ajuta să descifrăm direcția spre care ar trebui îndrumat studiul sistematic al teoriei literaturii, la nivelul adecvat fiecărei clase, în școala generală de astăzi.

Noțiunile de teorie au început să fie studiate în cadrul orelor de literatură română imediat după introducerea limbii materne ca disciplină obligatorie în școlile publice, în vremea celui dintîi ministeriat al lui Titu Maiorescu (1874—1876). Indicațiile vechilor programe erau, în general, vagi. Se spunea, de pildă, că în clasa a IV-a gimnazială, clasă în care elevii veneau în contact cu primele noțiuni de teorie a literaturii, „după citirea și analiza unei scrieri, se vor induce regulile genului din care face parte, se vor da definițiuni și mici biografii de autori și notițe bibliografice". Se preciza ca, în toate cazurile, „teoria literaturii să se predea pe baza exemplelor, iar nu prin memorare. Examinarea cestiunilor de teorie se va face tot cu ocaziunea unei bucăți de citire". (Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, *Programe și instrucțiuni stabilite prin decretul de la 1 aprilie 1899*, București, 1907, p. 19—20).

Cele cîteva noțiuni privitoare la genuri, căpătate în ultima clasă gimnazială, erau apoi reluate și adîncite în clasele cursului superior, unde se studia pe larg teoria genurilor. Situația aceasta s-a menținut pînă după primul război mondial.

În perioada interbelică, teoria literaturii s-a bucurat de o atenție

mai mare. Se observă atît tendința de îmbogățire, cît și de transferare într-o măsură apreciabilă a materialului teoretic din cursul superior în clasele inferioare. Astfel, programa din 1929 prevedea în clasa a IV-a gimnazială studiul destul de amplu al genurilor și speciilor literare. Noțiuni care pînă atunci figuraseră în programele claselor superioare se învățau în ultima clasă gimnazială. Genurilor liric, epic și dramatic, li se mai adăugau — nejustificat — genul „istoric", cu speciile: biografia, autobiografia, amintirea, memoriile, legenda istorică, și genul „didactic", cu speciile: proverbul, cimilitura, anecdota, satira, fabula și poemul didactic. La aceeași clasă a IV-a erau prevăzute în plus noțiuni de stil și versificație (*Programele analitice ale învățămîntului secundar*, București, 1929, p. 41).

Trei ani mai tîrziu, în 1932, Ministerul Instrucțiunii cobora primele noțiuni teoretice în clasa a III-a gimnazială, clasă în care se predau modurile de expunere (descrierea, narațiunea, dialogul), versificația, precum și o seamă de specii lirice; imnul, pastelul, și epice: balada, fabula, basmul. (Ministerul Instrucțiunii, al Cultelor și Artelor, *Programa de învățămînt pentru gimnazii și licee în anul școlar 1932/1933, în vederea aplicării legii din 1931*, București, 1932, p. 16).

După Eliberare, o dată cu înființarea gimnazului unic, noțiunile de teorie au început să fie predate în clasa a II-a, iar după reforma învățămîntului din 1948, din clasa a V-a, corespunzătoare clasei I gimnaziale. În sistemul școlii de 10 ani, noțiunile de teorie se făceau exclusiv în clasele V—VII, cursul mediu fiind rezervat istoriei literaturii.

Experiența din acești ani a cadrelor noastre didactice a arătat că elevii claselor V—VII nu întîmpinau dificultăți în însușirea teoriei literare, atîta timp cît manualele și explicațiile profesorilor țineau seama de particularitățile lor de vîrstă, de posibilitățile lor de înțelegere.

Predarea liniară a noțiunilor de teorie a literaturii prezenta însă serioase inconveniente: nu se realiza sudura necesară între diferitele elemente ale disciplinei, cunoștințele nu erau suficient de consolidate (dat fiind că programele și manualele nu mai reveneau asupra lor, de la o clasă la alta) și nici îndeajuns de valorificate în analize.

Pentru înlăturarea acestor neajunsuri, o dată cu restructurarea școlii de cultură generală și cu trecerea la școala de 12 ani, teoria literaturii a fost reintrodusă, în 1956, ca obiect de studiu independent în primul an al ciclului mediu. Așezate pe bazele științifice ale esteticii marxist-leniniste, noțiunile de teorie se întregeau acum cu cîteva chestiuni de o deosebită însemnătate, ca de exemplu: caracterul de clasă al literaturii, caracterul popular și specificul național, imaginea artistică.

Pe baza unei programe cuprinzătoare au fost alcătuite un manual și o culegere de texte (de ce mai era nevoie de această culegere, cînd în manual erau suficiente texte ilustrative?), care au stîrnit nemulțumiri. Tratare prolixă a noțiunilor teoretice, analize în mare parte diluate, într-un stil pretențios, greoi, definiții confuze[1], amănunte istorice împovărătoare, iată — în mare — ce s-a reproșat acestui manual, care are totuși marele merit de a fi atras atenția, prin spațiul rezervat fiecărei probleme, asupra importanței pe care o prezintă teoria literaturii. În anul 1961 a fost elaborat un alt manual, care ținea mai mult seama de imperativul accesibilității.

Trebuie să menționăm că, în anii următori profesorii au avut un sprijin prețios în predarea noțiunilor de teorie a literaturii în capitolul *Teoria literaturii* din metodica de literatură[2] și în studiul *Contribuția teo-*

---

[1] Vom da numai două exemple. Balada era astfel definită: „Balada este una dintre speciile poeziei epice culte, în versuri (elevii trebuiau astfel să rețină că e „o poezie în versuri"! — n. n.), cu o acțiune de mică întindere, în care se povestește o întîmplare inspirată de obicei din tradiția istorică sau populară pusă pe seama unor eroi cu caractere onuse (totdeauna onuse? — n.n.), care săvîrșesc acțiuni (mai sus se spusese că e vorba de „o acțiune de mică întindere" — n. n.) ce ne impresionează puternic".

Definiția pastelului era: „Poezia lirică în care poetul, își exprima sentimentele (orice fel de sentimente? — n. n.) prin zugrăvirea unor tablouri din natură" (Vezi *Noțiuni de teoria literaturii*. Manual pentru cl. a VIII-a. Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1956, p. 172—223.

[2] *Probleme metodice ale predării literaturii*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1962, p. 177—262.

riei literaturii la educația estetică a elevilor clasei a VIII-a[3], ample lucrări datorate profesoarei M. El. Ionescu-Miciora.

O dată cu trecerea la școala generală de 8 ani, învățămîntul nostru a intrat într-o etapă nouă. Prelungirea școlarității obligatorii cu un an oferă posibilități mai largi pentru pregătirea tineretului la nivelul cerințelor impuse de procesul de desăvîrșire a construcției socialiste.

Ridicarea obligativității școlare la 8 ani a pus problema elaborării de noi planuri de învățămînt, de noi programe și manuale[4]. Dacă în această direcție s-au înregistrat progrese însemnate (la obiectul limba și literatura română, mai cu seamă în sectorul gramaticii), nu se poate afirma același lucru despre predarea literaturii. În primul rînd a scăzut în mod îngrijorător numărul lecturilor. Un singur exemplu: manualul de clasa a V-a conținea 25 de lecturi, față de 65 din manualul de clasa I gimnazială al lui Gh. Nedioglu, apărut între cele două războaie mondiale[5].

Într-o situație asemănătoare s-au aflat și noțiunile de teoria literaturii. Cine citește programele școlare din ultimii ani rămîne uimit de ușurința cu care a fost privit și tratat acest domeniu. De pildă, în *Programa de limbă română pentru clasele a V-a și a VI-a* din 1962, în timp ce indicațiile metodologice privind gramatica și compunerile se întind pe 15 pagini, cele referitoare la noțiunile de teorie se rezumă la 8 rînduri, în care se spune numai că „în lecțiile de lectură literară elevii claselor a V-a și a VI-a își însușesc și sumare noțiuni de teoria literaturii cu privire la opera literară, la modurile de expunere (narațiune, descriere, dialog), noțiuni despre biografie, tablou, pastel etc., figuri de stil (epitetul, comparația, personificarea etc.). Însușirea acestora trebuie să se facă prin exerciții și aplicații, iar definițiile să fie desprinse din exemple. Să se evite definițiile lungi pe care mulți elevi le memorează în chip mecanic"[6]. Aceste foarte sărace îndrumări s-au menținut și în programele anilor următori.

Cît privește *Programa pentru clasele a VII-a și a VIII-a* din anul 1964, capitolul introductiv ignora total noțiunile de teorie a literaturii[7].

Ce se studiază în prezent în clasa a V-a? Reproducem, în formulările și ordinea programei: Opera literară. Subiectul operei literare. Personajele. Mijloace de expunere: narațiunea, descrierea, dialogul. Creația populară: basmul, poezia populară, cîntecul nou, legenda. Proverbe și zicători.

În clasa a VI-a: Momentele principale ale acțiunii. Biografia. Tabloul. Pastelul. Epitetul, comparația. Noțiuni de versificație (vers, strofă, ritm, rimă).

În clasa a VII-a: Opera științifică și opera literară. Opera lirică. Doina. Opera epică. Balada. Fabula. Schița. Nuvela. Calitățile stilului. Metafora. Personificarea. Alegoria. Arhaisme. Neologisme. Noțiuni de versificație.

În clasa a VIII-a: Romanul. Piesa de teatru. Comedia. Opera dramatică. Reportajul literar. Recenzia, referatul (sic!). Limba și stilul operelor literare. Genurile și speciile literare (schiță recapitulativă a cunoștințelor din clasele V—VIII).

Noțiunile de teoria literaturii prevăzute în programele claselor V—VIII sînt, după cum se vede, extrem de puține, repartizate arbitrar și uneori în formulări vagi sau de-a dreptul greșite.

---

[3] În volumul *Probleme de metodică, Limbă și literatură*, Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1960, p. 7—41.

[4] În volumul *Școala de 8 ani în R.P.R.*, București, 1961, se află expunerea Acad. Ilie Murgulescu, *Problemele principale privind trecerea la școala generală de 8 ani*, făcută în cadrul sesiunii plenare a Consiliului superior al școlilor, precum și discuțiile care au avut loc cu acest prilej (18—19 mai 1961).

[5] Gh. Nedioglu, *Manual de limba română pentru clasa I gimnazii și licee de băieți și fete, școli normale, seminarii* etc., Ediția a VII-a, Ed. Cartea Românească, București, 1937.

[6] Ministerul Învățămîntului, *Programa de limba română. Gramatică și lectură literară pentru clasele a V-a și a VI-a (Școala de 8 ani)*. Aprobată cu nr. 65123/1962, p. 14.

[7] Ministerul Învățămîntului. Direcția generală a învățămîntului de cultură generală, *Programa de limba română* (gramatică și lectură literară) pentru clasele a VII-a și a VIII-a ale școlii de 8 ani și Instrucțiuni pentru aplicarea programei de limba română la clasa a V-a (Școli cu limba de predare română și școli cu limba de predare a minorităților naționale) în anul școlar 1964—1965. Aprobată cu nr. 40437/1964. Introducere, p. 3—6, București, 1964.

Teama de a nu supraîncărca pe elevi — probabil — a determinat pe autorii programelor să se oprească asupra unui număr infim de noțiuni, care, împărțite pe număr de lecții, reprezintă aproximativ o noțiune la 6 ore în clasele a V-a, a VI-a și a VIII-a, la trei ore în clasa a VII-a.

Subestimîndu-se atît posibilitățile de înțelegere și asimilare ale tineretului studios, cît și scopul și sarcinile teoriei literare, s-au omis noțiuni fundamentale, care i-ar fi ajutat pe elevi să descifreze fenomenul literar și să întreprindă analize literare (pe care programa le prevede, totuși, din clasa a VI-a). În această situație, elevii termină școala generală fără să cunoască ce este tema, conținutul de idei și forma unei opere literare, nu știu ce relație este între conținut și formă, nu au noțiunea imaginii artistice, a personajului sau a situației tipice etc.

Potrivit unei ciudate concepții, noțiunile enumerate mai sus au fost considerate dificile (poate chiar inutile), în timp ce capitolele încărcate de date din programele și manualele de istorie antică, medie, modernă sau contemporană, de geografie a Europei sau a celorlalte continente, de botanică, zoologie, sau anatomie, de fizică asu chimie, de aritmetică, geometrie, algebră sau contabilitate, toate acestea figurînd în planul de învățămînt al școlii generale, sînt socotite accesibile și necesare. Elevul de clasa a V-a poate să înțeleagă la istorie fenomenul apariției claselor sociale, structura orînduirii sclavagiste, iar în anii următori a celorlalte orînduiri, dar la română nu este capabil să priceapă nici chiar în clasa a VIII-a noțiunea de caracter de clasă al literaturii!? Același elev e în stare să memoreze în clasa a V-a numeroase date din istoria popoarelor antice (organizare statală, războaie, obiceiuri, religii, cultură), cunoaște pe Homer și conținutul epopeilor sale, folosește termenul „epopee", dar la română nu i se poate da noțiunea respectivă, nici măcar în clasa a VIII-a, fiindcă aceasta l-ar supraîncărca!?

Pe lîngă omisiunile grave indicate mai sus, programele mai conțin formulări vagi, care pot crea confuzii. Astfel, programa clasei a VII-a cere să se vorbească elevilor despre „calitățile stilului". La ce stil și la ce calități se referă programa? Se știe că există mai multe stiluri ale limbii (unii lingviști socotesc stiluri fundamentale: stilul artistic, științific și administrativ). Faptul că ne aflăm la capitolul teoriei literaturii ne face să credem că autorii programei s-au gîndit la stilul artistic sau beletristic. Dar atunci care sînt calitățile acestui stil? Programa nu le precizează. Să deschidem manualele. Cel de clasa a VII-a le enumeră: claritatea, corectitudinea și proprietatea. Manualul de clasa a VIII-a, reluînd problema într-o schiță recapitulativă cu titlul *Limba și stilul operelor literare*, se oprește asupra acelorași calități. Dar acestea sînt calitățile tuturor stilurilor. Și nu numai acestea. Iată cum o impreciziune a programei se reflectă în mod negativ în manuale.

Un alt exemplu tipic de formulare vagă, necorespunzătoare: programa clasei a VIII-a prevede *Noțiuni de limbă literară și stil*. La ce noțiuni de limbă literară și de stil se gîndesc autorii programei. În lipsa acestor precizări, manualul de clasa a VIII-a se limitează la a da definiția limbii literare („Este limba comună a tuturor celor care și-au însușit o cultură, este aspectul cel mai corect al limbii naționale") și a stilului („Felul propriu de exprimare în scris al unui autor se numește stil").

Se pune apoi întrebarea de ce au fost despărțite „calitățile stilului" de noțiunile generale despre stil? Pentru ca elevii să cunoască întîi calitățile stilului în clasa a VII-a și numai în clasa următoare să afle ce este stilul, să-și însușească definiția? Tot atît de imprecisă este formularea din programa clasei a VII-a: „noțiuni de versificație". În clasa a VI-a elevii au învățat despre vers, strofă, măsură, ritm, rimă. Ce cunoștințe noi trebuie să predea atunci profesorii claselor a VII-a? Programa tace.

Alte formulări sînte greșite. Astfel, în *Introducere* la *Programa de limbă română* (1967), epitetul, comparația, personificarea sînt considerate figuri de stil. Aceeași programă prevede la clasa a V-a predarea „mijloacelor" de expunere: narațiunea, descrierea și dialogul. Dar acestea nu sînt „mijloace", ci moduri sau modalități de expunere, modul indicînd *cum* își expune scriitorul gîndirea artistică, iar mijlocul *prin ce*, adică procedeul utilizat. Elevii învață în clasa a V-a despre narațiune, descriere și dialog, dar numai în clasa a VII-a li se

spune că într-o operă literară cele trei modalități coexistă („împletirea narațiunii cu descrierea și dialogul").

În programa clasei a VIII-a, printre noțiunile de teorie literară, figurează „piese de teatru, comedia și opera dramatică". Ce vor fi înțelegînd autorii programei prin „piesă de teatru" și prin „operă dramatică"? Cu asemenea formulări ne putem aștepta ca în școli să fie definită într-un fel „piesa de teatru" și altfel „opera dramatică". Aceeași programă prevede greșit, printre noțiunile de teorie a literaturii, recenzia și referatul, noțiuni care trebuie transferate la capitolul *Compuneri*.

Situația nu este mai bună în clasa a IX-a (anul I de liceu), în care teoria literaturii a fost restrînsă la un singur trimestru, celelalte fiind ocupate de gramatică și de istoria literaturii române vechi și premoderne. Profesorii de specialitate au protestat de nenumărate ori prin rapoarte individuale și colective, în presă sau în consfătuiri, împotriva acestei îngrămădiri de material, care răpește dascălului orice posibilitate de adîncire a problemelor, obligîndu-l la o foarte grea echilibristică pedagogică.

Nici în această clasă nu se vorbește nimic despre imaginea artistică, element esențial și specific artei, nu se definește ficțiunea, nu se arată rolul ei în făurirea imaginii artistice. Se creează, în schimb, artificios, o categorie de opere care s-ar situa între știință și artă. (denumite „opere literare propriu-zise"!?), categorie în care s-ar integra discursurile, reportajele literare, unele monografii istorice (ca, de exemplu, *Românii supt Mihai-Voevod Viteazul* de N. Bălcescu) sau unele evocări, cum ar fi *Scrisori către V. Alecsandri* de I. Ghica. Acestea nu ar fi, după opinia respectivului manual, opere de adevărată artă, deoarece nu au „capacitatea de a ne oferi o imagine artistică care trezește sentimente" (p. 8).

Fără să li se atragă atenția elevilor că ficțiunea intervine în mod inegal în creația literară, că în basme sau în legende, de pildă, opere în care realitatea este transfigurată în forme fabuloase, în mod necesar ficțiunea ocupă un loc mult mai important decît în literatura memorialistică sau în reportajele literare, se acreditează ideea că emoția estetică este produsul exclusiv al ficțiunii.

Definițiile pe care le dă manualul de clasa a IX-a, ediția 1968, sînt, în parte, discutabile. Tema ar fi „aspectul general de viață cu care facem cunoștință într-o operă literară". În realitate, tema este problema pe care scriitorul o urmărește de-a lungul operei literare și care poate fi socială, psihologică etc. Cînd Liviu Rebreanu s-a oprit asupra evenimentelor de la 1907, în romanul *Răscoala*, nu a înțeles să dezbată „un aspect general de viață", adică problema răscoalelor țărănești în general, ci răscoala țăranilor argeșeni izbucnită în momentul istoric arătat.

Reluînd explicațiile despre stil, manualul în discuție fixează drept calități generale: claritatea, corectitudinea, proprietatea, puritatea, preciziunea, iar ca însușiri particulare: naturalețea, demnitatea, armonia, finețea. Dar puritatea, preciziunea, ca și așa-zisele calități particulare sînt noțiuni superflue. Dacă stilul este clar, dacă respectă normele gramaticale și folosește termenii cei mai potriviți, fără îndoială că va fi și precis. Prin „puritate" autorii manualului înțeleg evitarea provincialismelor, arhaismelor, neologismelor, barbarismelor, ceea ce este o imposibilitate, atît în literatură cît și în vorbirea curentă. Toate aceste categorii de cuvinte își au rostul lor, ele constituind importante surse de îmbogățire a limbajului poetic. Vocabularul, și cu atît mai puțin stilul beletristic, nu poate fi pur. De altfel, termenul ne duce cu gîndul la teoriile purismului latinist din secolul trecut, ca și la neopurismul profesat de gazetarul T. Pisani în presa dintre cele două războaie mondiale.

Cît privește „calitățile particulare", ne-am fi așteptat ca ele să fie proprii stilului beletristic. În realitate, acestea sînt însușiri pe care le pot avea deopotrivă un reportaj despre procesul de producție într-o fabrică, un referat editorial despre o carte, o dare de seamă despre activitatea dintr-o circumscripție sanitară, ca și un proces-verbal de ședință administrativă.

Despre limba română se afirmă: *„Unitară pe tot întinsul țării*, prezintă anumite particularități fonetice și lexicale, în diferite regiuni ale țării".

Confuzia dintre limba literară, care într-adevăr este unitară, și limba vorbită, cu particularitățile ei regionale, este evidentă.

În capitolul „Tropii și figurile de stil" este introdus epitetul. Epitetele nu sînt însă nici tropii, nici figuri de stil, iar exemplele din cele două versuri eminesciene, reproduse de autori, sînt cît se poate de elocvente în această privință :

„Iar la poala lui cea verde, mii de capete pletoase,
Mii de coifuri lucitoare ies din umbra-ntunecoasă".
(M. Eminescu, *Scrisoarea a III-a*).

Nici unul din epitetele adjectivale de mai sus nu exprimă sensuri figurate, ca să facă posibilă alăturarea de tropi, și nici nu sînt constituite din construcții sintactice, ca să justifice integrarea lor în categoria figurilor de stil. Epitetele formează o categorie aparte și se pot defini ca determinanți expresivi cu ajutorul cărora se reliefează o anumită însușire considerată de scriitor, la un moment dat, caracteristică pentru obiectul, fenomenul sau acțiunea de care se ocupă (vezi Al. Bistrițeanu și C. Boroianu, *Introducere în studiul literaturii*, 1968, p. 106).

Hiperbola și comparația sînt trecute și ele, nemotivat, printre figurile de stil. Dintre tropi este omisă prozopopeea, iar dintre figurile de stil, inversiunea.

În partea de teorie a genurilor și speciilor literare, se definește strigătura ca producție satirică sau umoristică, făcîndu-se abstracție de mulțimea strigăturilor de dragoste, mai numeroase decît celelalte.

Fabula este o specie epică vitregită, lipsită de comentarii și cu definiția coborîtă în subsol, iar despre schița *La Peleș* se spune că este „o povestire epică" (sic !).

Am mai atrage atenția asupra definițiilor speciilor genului dramatic. A defini înseamnă a stabili, a delimita, a clarifica, a preciza o noțiune. O definiție care repetă, în cuprinsul ei, termenul care trebuie el însuși precizat nu lămurește nimic. „Tragedia" — zice manualul — este opera dramatică care trezește sentimente tragice". Lăsînd la o parte cacofonia („dramatică care"), se pune întrebarea : ce este tragicul ? În chip asemănător sună și definiția comediei : „Operă dramatică care (nu se renunță nici aici la exprimarea cacofonică, n.n.) trezește în sufletul spectatorului sentimentul comic". Noțiunea de comic rămîne, de asemenea, nelămurită. În definirea dramei, autorii au în vedere numai drama socială.

Manualul de clasa a XII-a acordă și el un spațiu restrîns teoriei literaturii, discutînd într-un capitol final despre stilurile și curentele literare (*Probleme de stil și teorie literară*). Se adaugă indicații cu privire la analiza literară și se dau modele din E. Lovinescu (analiza romanului *Ion*), T. Vianu (*Poezia lui Ion Barbu*) și G. Călinescu (*Creația lui M. Sadoveanu*). Capitolul este interesant și util pentru elevii ultimei clase. În ceea ce privește analiza literară însă, îndrumările teoretice și practice trebuie date treptat, începînd din clasa a V-a, negreșit, pe măsura posibilităților de înțelegere ale elevilor. În ceea ce privește clasa a IX-a a școlii generale de 10 ani, proiectul de program publicat în „Gazeta învățămîntului", din 21 februarie 1969, prevede, în completarea cunoștințelor dobîndite în cl. V—VIII, cîteva noțiuni din domeniul genurilor literare: oda, elegia, satira, balada, epopeea și drama.

★

Ce concluzii se desprind din studierea programelor și manualelor ?

— Teoriei literaturii nu i se acordă în prezent, în cadrul orelor de lectură, importanța cuvenită.

— Noțiunile prevăzute în clasele V—IX sînt insuficiente și distribuite la întîmplare.

— Volumul restrîns de cunoștințe, prevăzute în programe (în formulări uneori vagi și greșite) nu asigură elevilor orientarea generală în domeniul literaturii și nici suma de cunoștințe care să contribuie la dezvoltarea sentimentului, judecății, gustului estetic.

Experiența școlii noastre, dinainte și de după Eliberare, ne arată că elevii claselor mai mici (corespunzătoare vechiului gimnaziu) nu întîmpină dificultăți în însușirea noțiunilor de teorie literară, atîta timp cît sînt explicate la nivelul lor de înțelegere. Unele noțiuni ar putea fi predate încă din clasa a III-a (povestire, descriere, dialog, poezie, vers).

— Studiul organizat al teoriei literare trebuie să înceapă însă în clasa a V-a și să se încheie în clasa

a VIII-a, rămînînd ca despre curentele literare să li se vorbească elevilor în cadrul lecţiilor de istoria literaturii, la perioadele respective. Clasele a IX-a liceale şi ale şcolii generale de 10 ani vor dispune astfel de un spaţiu mai larg pentru studierea istoriei literare.

— Programele analitice şi manualele şcolare prezintă deficienţe, ce trebuie, neîntîrziat, remediate.

— În general se observă, ca urmare a organizării defectuoase, că elevii ultimelor clase liceale nu aplică decît în foarte mică măsură, în analize, cunoştinţele teoretice dobîndite în anii precedenţi.

Ce măsuri se impun ? După opinia noastră, o revizuire grabnică a programelor şi, firește, a manualelor. Este imperios necesar ca în programe să nu mai apară formulări vagi sau eronate, cu urmări dăunătoare în activitatea la catedră a cadrelor didactice. În afară de aceasta, programele claselor V—VIII trebuie îmbogăţite. Nu este de conceput ca astăzi, cînd nivelul cultural al maselor este cu mult mai ridicat decît în trecut, cînd copiii audiază şi vizionează zilnic emisiuni de radio şi televiziune, volumul de cunoştinţe literare al unei clase să fie sub nivelul de-acum 30 —40 de ani. Trebuie să asigurăm de timpuriu elevilor cunoştinţele corespunzătoare pentru ca, citind o scriere beletristică, să-şi dea seama de conţinutul, de forma, de valoarea ei, să-i poată gusta frumuseţile. În acest scop se impune redistribuirea şi amplificarea noţiunilor teoretice în clasele V—VIII. Propunem, în acest scop, următorul proiect de program :

— Clasa a V-a. *Opere literare şi ştiinţifice. Opere populare şi culte*.* Creaţia populară. *Doina, Balada,* Legenda, Proverbul, Zicătoarea, Basmul. *Elemente de versificaţie : vers, strofă, măsură, rimă.* Subiectul operei literare : *părţile subiectului.* Moduri de expunere : naraţiunea, descrierea, dialogul. *Împletirea clor trei moduri de expunere în operele literare.*

— Clasa a VI-a. Biografia. Autobiografia. *Schiţa.* Personajul literar. *Personajul tipic. Caracterizarea personajului.* Fabula. Recapitularea noţiunilor de versificaţie. Ritmul. Tabloul. Pastelul. Epitetul. Tropi : comparaţie, *metafora, personificarea. Arhaisme. Neologisme. Regionalisme.*

— Clasa a VII-a. *Caracterul de clasă al literaturii. Caracterul popular al unei opere literare. Specificul naţional. Imaginea artistică. Tema. Conţinutul de idei al operei. Legătura dintre conţinut şi formă. Nuvela. Romanul. Poemul. Epopeea. Piesele de teatru. Comedia. Reportajul literar. Sintaxa poetică : inversiunea, repetiţia, antiteza, invocaţia şi interogaţia retorică.*

Programele şi manualele vor indica repetarea, prin aplicaţii, a tuturor noţiunilor învăţate într-o clasă, în anii următori.

— Clasa a VIII-a. Clasa a VIII-a să fie rezervată, ca şi altădată, integral, teoriei literaturii. În această clasă, pe baza unor texte mai bogate din scriitorii clasici şi contemporani, se vor relua toate noţiunile, de astă dată grupate pe probleme. Capitolele mari ar putea fi :

I. *Trăsăturile specifice ale operei literare.* Caracterul de clasă. Caracterul popular şi specificul naţional. Imaginea artistică.

II. *Structura operei literare.* Tema. Conţinutul de idei. Compoziţia. Subiectul operei literare. Personajul literar. Moduri de expunere în opera literară.

III. *Limbajul poetic.* Arhaisme, neologisme, regionalisme. Tropi şi figuri de stil. Versificaţia.

IV. *Genurile literare.* Genul liric. Specii populare : doina, cîntecul satiric, strigătura, bocetul. Specii culte : oda, imnul, satira, pamfletul, epigrama, elegia, pastelul, idila. Genul epic. Specii populare : balada, legenda, snoava, basmul. Specii culte : legenda, basmul, fabula, balada, poemul, epopeea, schiţa, nuvela, romanul. Genul dramatic. Comedia, tragedia, drama.

Trecerea noţiunilor de teorie a literaturii din clasa a IX-a într-a opta prezintă, pe lîngă avantajele deja semnalate (legate de întregirea şi repetarea într-un tot unitar şi închegat, deci de consolidarea lor cu toate consecinţele pozitive), şi pe acela de a lăsa clasa a IX-a a şcolii de cultură generală de 10 ani şi anul I de liceu libere pentru studiul istoriei literaturii. Spaţiul acesta ar putea fi ocupat de scriitorii eliminaţi în prezent din programă (A. Pann, Andrei Mureşanu), dîndu-se în acelaşi timp o extindere mai mare problemelor de cultură şi literatură veche, pe nedrept neglijate, înghesuite într-un număr foarte mic de ore.

* Noţiunile subliniate nu figurează în programele în vigoare.

Programele și manualele școlare trebuie să recomande aplicarea continuă în analize a noțiunilor de teorie a literaturii. De asemenea, ar fi necesar ca ele să prevadă completarea cunoștințelor dobîndite în clasele școlii generale cu unele chestiuni mai speciale (de pildă, capitolul *Versificație*, cu noțiuni despre forme fixe de poezie : sonet, gazel, rondel, glosă).

Procedînd astfel, sîntem convinși că studiul literaturii noastre va progresa, orizontul elevilor se va lărgi, posibilitățile acestora de adîncire a operei literare vor crește, analizele literare vor fi mai bogate, mai substanțiale. Și mai presus de toate, elevii vor fi atrași mai mult spre cartea literară, ca unii care, pătrunzînd în tainele ei, o pot înțelege mai bine.

Celor care se sperie de noțiunile de teorie, considerîndu-le dificile, le dăm asigurarea că toate noțiunile amintite mai sus pot fi explicate la nivelul claselor școlii generale. Așa, de pildă, nu este greu ca — pornind bineînțeles de la texte — să-i facem pe elevii clasei a VII-a să priceapă și să rețină că scriitorul nu se ocupă într-o operă literară de tot ce a fost și este în lumea aceasta, că el își alege o problemă sau un aspect esențial de viață, din trecut sau de astăzi, pe care îl urmărește de-a lungul operei și că acest aspect, de care se arată continuu preocupat în operă, poartă numele de *temă*, că această temă este dezvoltată cu ajutorul ideilor, care — toate împreună — formează *conținutul de idei* al operei respective. De altfel, elevii se deprind încă de la începutul clasei a V-a cu alcătuirea planurilor, știu să descopere și să formuleze ideile dintr-o scriere literară.

Imaginea artistică socotită una dintre cele mai dificile noțiuni de teorie a literaturii, poate fi predată și ea cu mijloace simple, într-un limbaj clar, accesibil. Avînd în față un text științific și altul literar cu aceeași temă, de exemplu un fragment de descriere geografică a Cîmpiei Bărăganului și cunoscutul tablou al lui Al. I. Odobescu din *Pseudokineghetikos*, elevii vor fi în măsură să vadă, îndrumați de profesor, asemănările și deosebirile dintre cele două texte. Obiectul descrierii este același, diferă însă mijloacele de realizare. Omul de știință a întocmit o lucrare bazată pe date exacte, verificate în amănunt prin cercetări îndelungate (unele dintre ele întreprinse de alții), pe cînd scriitorul, sub impresia puternică pe care i-a făcut-o la un moment dat peisajul, a creat din amintire un tablou, în forme concrete dar nu precise, urmărind alt scop decît omul de știință : de a trezi în sufletul cititorilor sentimente de felul celor resimțite de el atunci cînd s-a aflat în contact cu peisajul înfățișat.

Prima descriere, cea științifică, interesează prin mulțimea și precizia informațiilor. Cea de-a doua, poetică, încîntă prin frumusețea liniilor și culorilor, prin armonia întregului. Acest tablou de viață, realizat în forme concrete, în așa fel încît parcă îl avem în fața ochilor, tablou care ne încîntă, ne mișcă, se numește *imagine artistică*. Am dat aceste exemple de noțiuni, care, la prima vedere, par inabordabile la clasele V—VIII, spre a demonstra că se pot găsi căi de transmitere a acestor cunoștințe, procedee adecvate vîrstei.

ACTIVITATEA ŞI PREOCUPĂRILE LUI A. VLAHUŢĂ ÎN DOMENIUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Conf. dr. AL. BOJIN

Se împlinesc 50 de ani în această toamnă de la moartea lui A. Vlahuţă. Considerăm că momentul merită să fie consemnat, întrucît Vlahuţă a înscris, la vremea lui, o pagină importantă în istoria literaturii, culturii şi pedagogiei româneşti.

Despre acest scriitor s-a scris mult, poate chiar mai mult decît despre alţi literaţi care l-au depăşit sub raportul valorii artistice, locul lui fiind azi bine configurat în evoluţia literaturii noastre. Şi despre activitatea şi preocupările lui în domeniul învăţămîntului s-au publicat unele lucrări care pun într-o lumină reală coordonatele majore ale orientării sale în procesul educării şi instruirii tineretului, precum ş unele informaţii certe legate de prezenţa lui în arena atît de complexă a practicii în şcoală. Activitatea nemijlocită în învăţămînt timp de 14 ani, din anul 1879 pînă în anul 1893, precum şi preocupările lui, în continuare, după această dată pînă la sfîrşitul vieţii, slujind învăţămîntul sub diverse alte forme, reflectă interesul constant de care a fost animat Vlahuţă pentru problemele fundamentale ale şcolii româneşti din ultimele două decenii ale secolului trecut şi din primele două decenii ale secolului nostru. De fapt, Vlahuţă se integrează unei situaţii mai generale, căci scriitorii noştri de seamă, începînd cu cei din generaţia anterioară (I. H. Rădulescu, B.P. Hasdeu, Al. Odobescu) şi continuînd cu scriitorii din epoca următoare (I. Slavici, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale etc.) şi cu cei care vin mai apoi, au practicat, unii toată viaţa, alţii numai în anumite perioade din viaţa lor, profesia de dascăl în învăţămînt.

Nu intenţionăm să revenim asupra unor adevăruri formulate pînă acum de cercetători cu privire la preocupările lui Vlahuţă în acest domeniu şi nici să epuizăm problema, ci ne propunem să relevăm doar cîteva trăsături dominante ale orientării lui în multitudinea problemelor ce ţin de sectorul învăţămîntului şi să facem, pe baza unor date certe, unele precizări şi completări în acest sens.

Vlahuţă a fost un scriitor-cetăţean a cărui activitate, inclusiv cea de pedagog, a fost străbătută de un puternic sentiment patriotic. Din articolele-program la revistele pe care le-a condus, din articolele publicate pe diverse teme de învăţămînt se desprind trăsăturile esenţiale ale orientării lui ca literat, ca om de cultură şi pedagog.

Vlahuţă a militat pentru cunoaşterea şi valorificarea plenară a potenţelor morale ale poporului român, avînd o nestrămutată încredere în virtuţile morale ale poporului nostru, precum şi convingerea fermă că în sînul poporului se află „genii ascunse", care trebuie eliberate din strînsoarea în care erau ţinute în condiţiile vîtrege ale trecutului regim social-politic. Vlahuţă a militat pentru cunoaşterea şi preţuirea tradiţiilor sănătoase ale poporului nostru, pentru cunoaşterea şi preţuirea trecutului naţional, a peisajului patriei noastre, pentru folosirea şi creşterea limbii noastre naţionale, pentru înscrierea poporului nostru pe orbita popoarelor avansate din lume. Acestea erau ţeluri pe care le proiecta, prin scris, în faţa educatorilor, în faţa tineretului şcolar, în faţa contemporanilor, în general. Articolele publicate încă de la debuturi şi pînă la apusul vieţii în legătură cu şcoala, cu importantele ei

sarcini instructiv-educative sînt dominate de astfel de idei. Orientarea şi atitudinea lui în problemele de educaţie şi instrucţie capătă azi o semnificaţie deosebită dacă le raportăm la timpul lui, cînd atîtea tendinţe cosmopolite se manifestau multilateral, cînd „clasele de sus" erau înstrăinate de realităţile noastre naţionale. Chiar dacă uneori căile pe care pedagogul şi literatul Vlahuţă acţiona pentru înfăptuirea acestor năzuinţe nu erau întotdeauna cele mai eficiente — poetul considerînd că literatura şi cultura sînt un mijloc de înfrăţire a claselor sociale, iar luminarea poporului este o cale sigură şi unică de emancipare a maselor — totuşi activitatea lui în ansamblu dobîndeşte însemnate aspecte pozitive. În scrieri în proză ca *România pitorească*, în poezii ca *1907*, în numeroase articole publicate începînd din 1880, Vlahuţă şi-a manifestat adeziunea la ţelurile poporului, denunţînd fără cruţare, mai ales înainte de 1900, impostura, parvenirea, excrescenţele parazitare ale societăţii vremii, toate elementele care frînau dezvoltarea societăţii. A propovăduit iubirea de patrie, ideea unei munci cinstite puse în slujba patriei, acţiunea tuturora, hotărîtă, pentru înfăptuirea unei societăţi bazată pe dreptate şi adevăr. A. Vlahuţă a avut o încredere neistovită în triumful poporului român, în viitorul lui luminos. În *România pitorească*, bunăoară, scriitorul afirmă astfel despre poporul nostru: „Şi-n ziua cînd, înseninat şi trezit la adevărata viaţă, va fi chemat să şi le arate (însuşirile morale — n.n.), nu va fi popor pe lume mai cuminte, mai generos şi mai de ispravă, ca poporul românesc", sau în finalul aceleiaşi cărţi: „Într-o ţară aşa de frumoasă, c-un trecut aşa de glorios, în mijlocul unui popor atît de deştept, cum să nu fie o adevărată religie iubirea de patrie".

Avînd un contact permanent cu şcoala, prin practica la catedră şi prin activitatea în cadrul Casei Şcoalelor, Vlahuţă a putut să cunoască *temeinic* situaţia din învăţămînt în vremea aceea. Dar el nu s-a mulţumit numai să cunoască această realitate, ci a acţionat pe diverse căi pentru remedierea anumitor carenţe în acest domeniu. În afara articolului publicat în perioada cînd funcţiona ca profesor la Tîrgovişte despre modul cum ar trebui să se predea limba română în şcoală [1], orientat spre cultivarea şi folosirea limbii române, uzuale, bogată şi plină de valori expresive, Vlahuţă a avut în tot restul vieţii o întinsă activitate publicistică consacrată *problemelor* de învăţămînt. Preţuind, spre exemplu, cartea lui St. C. Michăilescu, *Încercări critice asupra învăţămîntului nostru primar*, apărută în anul 1888, conturîndu-şi mai viu, cu ajutorul acestei cărţi, viziunea asupra situaţiei învăţămîntului românesc din acea epocă, Vlahuţă publică, la rîndu-i, în acelaşi spirit, peste un an, în 1889, în „România liberă" din 25, 26 martie, articolul *Spoială şi funcţionarism*, prin care îşi exprimă şi el dezacordul faţă de conţinutul şi metodele folosite în învăţămînt, faţă de caracterul şcolii de atunci, care era, în primul rînd, o „fabrică de funcţionari". Vlahuţă militează pentru un învăţămînt realist, în consens cu viaţa şi cerinţele epocii contemporane, cu cerinţele impuse de realităţile din ţara noastră.

Vlahuţă a criticat, de nenumărate ori, modul cum erau concepute şi redactate manualele de istorie naţională, de geografie, de limba română, a criticat metodele de predare care suprasolicită memoria elevilor în detrimentul dezvoltării gîndirii logice, a criticat practica „tocelii", „moliciunea de voinţă", cultivate în şcoli în rîndurile tineretului. Vlahuţă concepea şcoala, întregul sistem de predare în învăţămînt, ca un mijloc de dezvoltare multilaterală şi armonioasă a psihicului şi fizicului tineretului, de formare a unui tineret care gîndeşte şi este apt să intre util în viaţă la absolvirea unei şcoli. Era adeptul unui învăţămînt cu un pronunţat caracter practic, orientat spre cerinţele vieţii economice specifice ţării noastre. Memorabil ni se pare şi articolul, scris în 1905, *Impresii de la examenele particulare* [2], care cuprinde momente evocatoare din viaţa şcolii, relaţiile dintre dascăli şi elevi, modul greşit cum unii profesori înţelegeau rostul examenelor.

---

[1] A. Vlahuţă, *Limba română în şcoala noastră*, „Armonia", an. III (1883), nr. 113 (6 octombrie), în „România liberă", an. VII (1883), nr. 1882 (9 octombrie), p. 2—3 şi în „Galaţii", an. I (1883), nr. 297—298 (18 şi 19 octombrie), p. 3.

[2] A. Vlahuţă, *Impresii de la examenele particulare*, „Sămănătorul", an. IV (1905), nr. 30 (24 iulie), p. 521—524.

În practica la catedră, precum şi în preocupările-i teoretice, A. Vlahuţă a pus un accent deosebit pe educaţia estetică a elevilor. El recomanda profesorilor să-i facă pe elevi să ia contact direct cu textele literare, în orele de curs, prin analize literare ori prin organizarea lecturii particulare. Aceasta, cu scopul de a-i forma pe elevi să descopere şi să guste frumuseţile literaturii, spre a le dezvolta gustul pentru frumos. Totodată, cerea o interpretare profundă şi multilaterală a conţinutului creaţiei literare, a ideilor şi sentimentelor existente în operă, în vederea instruirii şi educării cît mai complete a tineretului, în vederea educării nu numai estetice a elevilor, ci şi social-patriotice. Adeseori, Vlahuţă recomanda să se dezvolte la elevi „gustul alăturea cu ştiinţa", „să le arate ce-i urît şi ce-i frumos", să le insufle dezgust de „stilul umflat, lăbărţat, descusut şi fudul", „să-i împătimească pentru stilul aşezat, bine legat, limpede, curgător şi fără pretenţii". Indica, în acest sens, ca mijloc de împlinire a acestor deziderate, studierea şi înţelegerea bogatelor şi minunatelor creaţii populare, precum şi a creaţiilor marilor clasici de la finele veacului trecut.

* * *

II. Activitatea lui A. Vlahuţă în învăţămînt s-ar putea împărţi în trei perioade distincte : I — *cea tîrgovişteană*, din toamna anului 1879 pînă în toamna anului 1884 ; II — *cea din Bucureşti*, la unele institute particulare sau şcoli normale, începînd din toamna anului 1884 pînă în toamna anului 1893, precum şi III — *cea de după această dată*, pînă la finele vieţii, 1919, prin presă şi ca referendar sau îndrumător cultural în cadrul Casei Şcoalelor.

Despre perioada cînd Vlahuţă a funcţionat ca profesor la Tîrgovişte lucrările lui I. Negoescu : *Istoria Şcoalelor din Tîrgovişte. Un veac de învăţămînt naţional*, 1933, şi *Începuturile culturale şi literare ale lui A. Vlahuţă*, 1940, aduc substanţiale lămuriri, atît cu privire la destinul lui Vlahuţă ca profesor în vechea cetate de scaun a Munteniei, cît şi în privinţa orientării lui în ansamblu în domeniul învăţămîntului, ca practician la catedră sau ca teoretician, prin articolele publicate în presă. Ulterior, alte contribuţii au proiectat noi lumini asupra acestor ani de debut ai lui Vlahuţă ca scriitor şi pedagog. Condiţiile în care a ajuns la Tîrgovişte, la sfîrşitul lunii octombrie 1879, Vlahuţă însuşi le prezintă cu lux de amănunte, şi nu fără umor, în povestirea *Noroc*[3], precum şi în corespondenţa pe care o întreţinea în acel timp cu foştii lui colegi de liceu, îndeosebi Petraşcu, în vara lui 1879[4]. Rămîne, însă, în discuţie activitatea lui Vlahuţă în învăţămînt după anul 1884, cînd revine definitiv la Bucureşti.

Documentele existente arată că, în vara anului 1884, aflîndu-se încă la Tîrgovişte, Vlahuţă era foarte îngrijat de faptul că gimnaziul din localitate devenea real, iar el, ca profesor de limba latină, rămînea pe dinafară. De aceea, apelează cu insistenţă la sprijinul lui T. Maiorescu, în vederea ocupării unei catedre în Bucureşti, la Azilul „Elena Doamna". Unele izvoare atestă, însă, că Vlahuţă a funcţionat ca profesor de la 24 octombrie 1884 pînă la 22 martie 1885, la „Şcoala normală pentru învăţătura poporului român"[5], în locului lui I. Slavici, care urma să plece în toamna lui 1884 la Sibiu pentru scoaterea revistei „Tribuna".

În legătură cu activitatea lui Vlahuţă în învăţămînt între anii 1884 şi 1893 s-au adus unele contribuţii, printre care am menţiona şi lucrarea lui I. Cremer, publicată în anul 1956[6], deşi conţine date mult prea sumare şi disparate în acest sens, unele chiar nefondate. Între timp, în anul 1963, în studiul introductiv la vol. I al *Scrierilor alese* ale lui Vlahuţă, precum şi în *Vlahuţă şi epoca sa*, 1966, Valeriu Rîpeanu abordează problema, fără a o elucida, ba chiar creînd o serie de confuzii. Astfel, Valeriu Rîpeanu, în studiul introductiv la vol. I al *Scrierilor alese* de A. Vlahuţă, 1963, printre altele, afirmă la p. IX—X : „După penibile solicitări,

[3] A. Vlahuţă, *Noroc*, „Viaţa", an. II, 1886, nr. 37, 28 (ianuarie), p. 1—2.
[4] Al. Bojin, *A. Vlahuţă, Studii bibliografice*, E.S.I.P., 1959, p. 315—333.
[5] P. Gîrboviceanu, *Societatea pentru învăţătura poporului român din Bucureşti cu şcoalele ei*, Bucureşti, 1906, p. 74.
[6] I. Cremer, *Scriitorii clasici şi problemele şcolii*, E.D.P., 1956, p. 123.

este angajat profesor la Şcoala normală a Societăţii pentru învăţătura poporului român, unde funcţionează doar cîteva luni (24 octombrie 1884—22 martie 1885), apoi la Azilul «Elena Doamna», cam din ianuarie 1885..." „Anii de profesorat la Azilul «Elena Doamna» i-au inspirat cîteva din episoadele primelor capitole ale romanului Dan. Nu ştim precis nici cauzele pentru care a părăsit această catedră, nici data plecării sale", iar în subsolul paginii X notează: „Presupunerea că Vlahuţă a funcţionat la această şcoală se bazează pe corespondenţa cu directoarea liceului [7], publicată mai întîi în «Revista scriitoarelor şi scriitorilor romani», 1930, aug.-sept.oct." Pe aceeaşi pagină, V. Rîpeanu continuă : „Cert este faptul că în anul şcolar 1888—1889 nu mai figurează printre profesorii acestei şcoli. În schimb din anul 1887—1888 îl aflăm profesor la liceul «Sfîntul Gheorghe», unde predă limba română la clasele a III-a şi a IV-a. Aici rămîne pînă în 1893". Reluînd aceleaşi afirmaţii, în lucrarea *Vlahuţă şi epoca sa*, Editura tineretului, 1966, p. 30, susţine că, după ce funcţionează la Şcoala normală pentru învăţătura poporului român, „trece apoi la Azilul «Elena Doamna» aşa cum rezultă din corespondenţa sa cu Elena Miller-Verghi, directoarea acelei şcoli". În acelaşi studiu, la p. 24, se mai susţine : „Ce-i drept, Vlahuţă nu manifesta o pasiune deosebită pentru cariera didactică," iar la p. 31 : „Din scrierile lui beletristice, în paginile cărora se portretiza adesea, ne dăm seama că la catedră manifesta pasiune", pentru ca în aceeaşi pagină, ceva mai jos, să afirme : „Dar nu se simţea totuşi atras pentru această meserie". Din cele relatate, după cum se va vedea, Valeriu Rîpeanu confundă instituţiile şi persoanele, iar părerile lui asupra pedagogului Vlahuţă se schimbă de la un moment la altul.

Cum am mai arătat, în vara anului 1884, Vlahuţă insista pe lîngă T. Maiorescu să i se asigure o catedră la Azilul „Elena Doamna" : Întemeiat pe făgăduinţa d-voastră, vă amintesc că d. Slavici trebui să se fi întors în Bucureşti. Aş dori să ştiu din vreme dacă e cu putinţă să obţin locul de la azil. Iertaţi-mă că v-aduc supărare.

Cu adînc respect şi recunoştinţă,
A. Vlahuţă

Tîrgovişte, 8 iunie 1884" [8].

La 3 august 1884, Vlahuţă îi scrie din nou lui T. Maiorescu : „Azi am primit un răvaş de la d. Slavici ; D-l Barbu Constantinescu îi scrie că mai umblă şi alţii să iee postul pe care l-a avut d-sa. Mă povăţuieşte să stărui şi eu. În iunie propunerea d-sale a fost bine primită. Acum însă... se clatină. Sunt tare-ngrijat, pentru că gimnaziul de aici — de la septembrie e şcoală reală, şi deci profesorul de limba latină rămîne pe dinafară... Dac-aş pute sti din vreme că că nu e chip să viu în Bucureşti, mi-aş căuta de pe acum vrun căpătîi pe-aiurea, ca să nu m-apuce septembrie aşa, fără nici un rost.

Dacă se-întîmplă că d-voastră să ştiţi mai bine cum stau lucrurile în astă privinţă, şi dacă — cum vă ştiu de bun — mi-aţi face cunoscut prin cîteva rînduri, — aş avea situaţia lămurită într-un sens sau altul. Eu văd bine că vă sînt supărător. Dar n-am încotro.

Iertaţi-mă.
Cu adînc respect.

Tîrgovişte, 3 august 1884. [9] A. Vlahuţă" [9].

Rezultă, deci, că Vlahuţă se lupta să ocupe un loc în învăţămînt, în Bucureşti, în toamna anului 1884. Cum am mai afirmat, din octombrie 1884 pînă în martie 1885 Vlahuţă a funcţionat ca profesor la „Şcoala normală pentru învăţătura poporului român" în locul lui Slavici plecat la Sibiu. Din martie 1885 pînă în 1893 activitatea lui Vlahuţă la catedră a fost prezentată în fel şi chip de diverşi comentatori. Vlahuţă n-a funcţionat la Azilul „Elena Doamna", după cum intenţiona în vara anului 1884 şi cum susţine Valeriu Rîpeanu. Valeriu Rîpeanu n-a înţeles din anumite documente că Elena Miller-Verghi n-a fost directoare la Azilul „Elena Doamna", ci ea a fost întemeietoarea şi directoarea „Institutului nou de domnişoare", primul liceu de fete din Muntenia. Surprinzător este că Vale-

[7] Azilul „Elena Doamna" nu era liceu cum eronat consideră Valeriu Rîpeanu, ci şcoală normală de fete, care pregătea institutori. A fost înfiinţată în anul 1862 şi pusă sub îngrijirea Eforiei Spitalelor şi a Generalului Davila.

[8] Mss. nr. 4874. Academia Republicii Socialiste România. (Vezi studiul biobibliografic de Al. Bojin, p. 329).

[9] Mss nr. 4875, Academia Republicii Socialiste România (Vezi studiul biobibliografic menţionat, p. 330).

riu Rîpeanu n-a reţinut din scrisoarea lui Vlahuţă către Maiorescu nici faptul că director la Azil era Barbu Constantinescu, cunoscut pedagog şi om de învăţămînt în vremea aceea şi nu Elena Miller-Verghi. Barbu Constantinescu a fost directorul Azilului „Elena Doamna" pînă în anul 1888, luna iunie, dată după care a continuat să funcţioneze ca director de studii, iar în funcţia de director a fost numită Zoe Grant, soţia lui C. A. Rosetti.

Înfiinţînd „Institutul nou de domnişoare", Elena Miller-Verghi a atras mai mulţi scriitori, printre care şi Vlahuţă, Delavrancea şi alţii, cărora le-a oferit posibilitatea să funcţioneze ca profesori. De altfel, prietenia dintre Vlahuţă şi Delavrancea s-a cimentat în anii cînd au activat împreună la „Institutul nou de domnişoare". La acest institut a funcţionat A. Vlahuţă, fără întrerupere, încă din anul şcolar 1884—1885 pînă în vara anului 1889. Avînd siguranţa unei continuităţi în muncă la acest institut şi bucurîndu-se totodată şi de preţuirea şi amiciţia directoarei institutului, Vlahuţă a părăsit catedra de la Şcoala normală în martie 1885, mai ales că, de atunci, poetul îşi intensifică activitatea publicistică începută la „Armonia" şi „România liberă" şi continuată la „Epoca", „Lupta", „Revista nouă", „Timpul", „Constituţionalul" etc., activitate care-i consuma cea mai mare parte din timp.

Izvoarele pe baza cărora susţinem că Vlahuţă a funcţionat neîntrerupt pînă în anul 1889 la „Institutul nou de domnişoare" ni se par foarte concludente. Margareta Miller-Verghi, fiica Elenei Miller-Verghi, a publicat, în anul 1930, 19 scrisori ale lui Vlahuţă către „Mamitica" (Elena Miller-Verghi), din care apare convingător faptul că Vlahuţă, între anii 1884—1889, a fost profesor la „Institutul nou de domnişoare". Toate aceste scrisori[10] se referă şi la activitatea lui Vlahuţă la catedra de l. română şi filozofie de la respectivul institut. Prima scrisoare datează din 24 decembrie 1884, iar ultima din 19 august 1889. Semnificativ este faptul că în scrisoarea din 24 decembrie 1884, Vlahuţă vorbeşte de „Bădia Alecu", care era în realitate, Mărioara Giuşcă, fiica adoptivă a Elizei Străjescu şi nepoata lui Vlahuţă, şi care era elevă a institutului. Este încă un indiciu că, la data aceea, Vlahuţă avea relaţii strînse cu acel institut. În ultima scrisoare, Vlahuţă i se adresa „Mamiticăi" :

„Multă sănătate şi voie bună, Mamitică. Noi suntem sănătoşi, ne împachetăm boarfele, la 1 septembrie vom redeveni bucureşteni. Pot încă dă lecţii de filozofie : din cît eram nu m-am prostit — era şi greu. Dacă însă locul nu e vacant, vesteşte-mă cu două rînduri la Vaslui, ca să mă întristez de pe-acum, ca un copil horopsit ce-aşi fi.

De la noi doi (în curînd trei) dor şi sărutări de mîini.[11]

A. Vlahuţă"

La 19 august 1889, cînd trimitea această scrisoare, se afla la Dobrovăţ, la Străjescu, cumnatul său, care era la data aceea directorul penitenciarului din localitate.

Conţinutul acestei ultime scrisori, precum şi al celor anterioare, atestă faptul că, pînă în vara anului 1889, Vlahuţă fusese profesor la institut. De aceea şi solicita, în continuare, „postul de filozofie" pentru anul şcolar următor. Ca atare, funcţionarea lui Vlahuţă la „Institutul nou de domnişoare" nu este o „presupunere", cum pretinde Valeriu Rîpeanu, ci o realitate incontestabilă. În plus, în sprijinul acestei susţineri, aducem şi alte informaţii edificatoare din presa vremii. Între anii 1885 şi 1889, în „România liberă" s-au publicat, an de an, zeci de anunţuri, la încheierea şi la deschiderea fiecărui an şcolar, prin care se aduceau la cunoştinţă condiţiile de primire a elevelor la internatul institutului, unele rezultate la învăţătură, sesiunile unor examene şi, mai ales, lista profesorilor care au funcţionat la institut în anul şcolar expirat şi lista profesorilor care urmau să funcţioneze în anul şcolar viitor. La 13 iunie 1885, bunăoară, „România liberă" publică programul exame-

[10] Vezi Al. Bojin, *A. Vlahuţă — Studiu biobibliografic*, 1959, p. 333—344.

[11] Între timp în anul 1888, Vlahuţă se căsătoreşte cu Margareta Dona, aşteptînd acum naşterea primei lor fiice, Margareta (Mimi), căsătorită mai tîrziu cu bizantinologul I. D. Ştefănescu, profesor universitar.

nelor de sfîrşit de an, precum şi lista de profesori ai institutului respectiv, printre care figurează şi A. Vlahuţă [12].

Considerăm că sînt suficiente dovezi pentru elucidarea problemei cu privire la funcţionarea lui Vlahuţă la acel institut, din toamna anului 1884 pînă în vara anului 1889.

În vara anului 1888, la 4 iunie, Vlahuţă a fost numit, pentru cîteva luni însă, revizor şcolar în Ministerul Cultelor, în timpul guvernului prezidat de Th. Rosetti-Carp, martie 1888 — dec. 1891, cînd T. Maiorescu a fost ministru al Cultelor. „România liberă" anunţa, la 5 iunie 1888, următoarele: „S-a produs o schimbare la revizoratele şcolare. *D-l A. Vlahuţă*, fost profesor de gimnaziu şi publicist bine cunoscut, e numit revizor de Prahova şi Buzău". În continuare, se arătau şi alte schimbări survenite în cadrul corpului de revizori ai Ministerului Cultelor. Şi M. Berar, în „Calendarul şcoalei" pe anul 1889 [13], consemnează această nouă funcţie a lui Vlahuţă. În lista de revizori figurează şi: „D. A. Vlahuţă—Prahova, Buzău, Ploieşti". De altfel, scriitorul însuşi, într-o scrisoare către generalul Dona, socrul său, expediată din Poeneşti, la 10 iulie 1888, aflîndu-se cu soţia la Eliza Străjescu, unde aceasta îşi avea domiciliul stabil, printre altele, scria: „Ce rău îmi pare şi mie şi Margaretei că nu putem sta aici toată vara! Aş agonisi multă putere şi sănătate pentru salahorirea anului viitor. La 1 august trebui să încep conferinţele cu învăţătorii în Ploieşti" [14].

Deşi îndeplinea funcţia de revizor şcolar în aceste cîteva luni, totuşi Vlahuţă şi-a menţinut ore în învăţămînt la institut. Din unele izvoare reiese că Vlahuţă a avut ore şi la Liceul „Sfîntul Gheorghe", începînd încă din anul şcolar 1887/1888 [15]. Din anul 1889/1890 pînă în toamna anului 1893, A. Vlahuţă va funcţiona numai la acest liceu particular, unde era director A. Demetrescu. Documentele vremii confirmă acest fapt. M. Berar, spre exemplu, în „Calendarul şcoalei" pe anul 1891, p. 170—171, printre alţi profesori ai liceului îi menţionează şi pe „*I. L. Caragiale* — istorie cl. I—IV; *A. Vlahuţă* — l. română, cl. I—IV".

În anul 1893, Vlahuţă se găsea încă în funcţia de profesor la Liceul „Sfîntul Gheorghe". În toamna acelui an, părăseşte însă pentru totdeauna învăţămîntul, după o neîntreruptă activitate la catedră timp de 14 ani. Iată, ce scria unui fost coleg de şcoală, în toamna anului 1893: „Cum ne-am risipit toţi ca fiii de potîrniche! Dubovski a murit în Bulgaria. Cantuniari e profesor la Craiova, tot acolo e şi Buşilă, amîndoi însuraţi. Eu sînt de 10 ani în Bucureşti *profesor* şi ... gazetar. M-am însurat acum 6 ani cu fata generalului Dona" [16], *iar în altă scrisoare către viitorul compozitor Chiriac, din 15 oct. 1893, între altele, Vlahuţă precizează:* „Mi-am pus romanul sub presă, deşi nu l-am isprăvit: lucrez zi şi noapte, m-am retras de la „Sf. Gheorghe" ca să pot scri mai în răgaz [17].

---

[12] „*D-rele*: Reich, Gerigk, Legendre, Ciuculescu, Grecescu, Falciolla, Edic, Manoël, Moess, Perez, Valleanu; D-nele Walch, H. Sihleanu; *D-nii*: Marinescu, Lăceanu, Alexandrescu, Marescu, Arion, *Vlahuţă*, Dimitrescu, Vasilescu, Smidth, Filibiliu, H. Lolect, Roland, Mocianu, dr. Vitzu, dr. S. Sihleanu". Asemenea liste se publică în acelaşi ziar şi în anii 1886, 1887, 1888, confirmînd prezenţa statornică a lui Vlahuţă printre profesorii „Institutului nou de domnişoare".

Numai în vara anului 1888, spre exemplu, de la 26 iunie şi pînă la 10 septembrie, s-au dat 8 anunţuri în coloanele ziarului „România liberă" din partea „Institutului nou de domnişoare" prin care se informa publicul asupra modului de functionare a institutului, precum şi lista de profesori care urmau să funcţioneze la acel institut în cursul anului 1888—1889: „*Profesoare interne*: *D-nele*: Enescu şi Gérard. D-rele: Reich, Moess, Rappach, Orghidan, Legendre, Aritonovitzi, Scammon, Ciuculescu, Andrei Grecescu, Spiro, Boga, Marchand şi Rumpf. *Externe*: *D-nele*: Druin, Sihleanu şi Averescu, Caligares; *D-rele*: Rossel, Dimbeanu, Valleanu, Falciolla, Mouril. Profesorii: Părintele Musceleanu; D-nii: Marinescu, Stănescu, Pradaţeanu, *Vlahuţă*, Naum, Ştefănescu, St. Sihleanu, Georgean, Găvănescu, Dimitrescu, Roland, Lacroix, Zamfirola, Smidth, Mocianu, Henţia, Vachmann, Fraţii Gebauer, Voreas, Carini (canto)".

[13] „Calendarul şcoalei" pe anul 1889 de M. Berar, profesor, anul al treilea, Bucureşti.

[14] Scrisoare primită de noi de la familia dr. Jubi Dona şi publicată pentru prima dată în volumul menţionat, la p. 344—345.

[15] Vezi Arhivele statului, Fond Ministerul Învăţămîntului, dosar nr. 4488/1883, p. 182 şi 340.

[16] Scrisoare datată din 13 dec. 1893. Mss. nr. 123/1958, Academia Republicii Socialiste România, publicată pentru prima dată în studiul biobibliografic menţionat, p. 384.

[17] Scrisoare publicată în volumul citat, p. 361, Mss. nr. 12.581, Academia Republicii Socialiste România.

Această informaţie este foarte preţioasă, întrucît ea marchează data la care se încheie definitiv activitatea în învăţămînt a lui Vlahuţă. De acum, Vlahuţă era un scriitor consacrat, impus ca o autoritate în epocă, intens preocupat în acea perioadă de terminarea redactării şi tipăririi romanului Dan, precum şi de editarea revistei „Viaţa", apărută în toamna aceluiaşi an. Oricum, cei mai productivi ani ai vieţii lui Vlahuţă se consumă într-o prodigioasă activitate literară şi, paralel cu aceasta, o neîntreruptă muncă în învăţămînt.

* * *

III. Dar preocupările lui Vlahuţă în domeniul învăţămîntului s-au continuat şi după aceea, într-un alt cadru şi sub o altă formă. Intrînd, peste cîţiva ani, în sfera de influenţă a lui Haret, va scrie unele cărţi : *România pitorească, Din trecutul nostru, Pictorul N. Grigorescu,* toate trei publicate în primul deceniu al veacului nostru, cu sprijinul lui Haret, precum şi manuale şcolare. Ar fi, după opinia noastră, necesar să facem şi unele precizări cu privire la activitatea lui A. Vlahuţă ca autor de manuale. I. Cremer, în lucrarea citată, vorbeşte de elaborarea *Cărţii de citire pentru şcolile secundare şi profesionale, partea I,* Bucureşti, 1902, a cărei copertă o şi publică la p. 210—211, ca autori figurînd Vlahuţă şi Coşbuc. Documentele vremii dezvăluie, însă, faptul că Vlahuţă este unicul autor al acestei cărţi de şcoală. În corespondenţa pe care Vlahuţă o purta atunci cu editorii, apar informaţii care dovedesc că lucrarea este elaborată numai de Vlahuţă. Printre alte scrisori ale lui Vlahuţă către editorul Socec, bunăoară, la editura căruia a şi apărut acest manual, citäm una singură revelatoare în acest sens, datată marţi, 9 iulie 1902 [18].

Precizările din această scrisoare în legătură cu modul cum a gîndit şi a redactat singur Vlahuţă manualul în anul 1902 concordă întru totul cu conţinutul respectivului manual apărut în acelaşi an şi pe care I. Cremer îl pune, neîntemeiat, pe seama ambilor poeţi, Vlahuţă şi Coşbuc.

Preocupările lui Vlahuţă ca autor de manuale sînt, însă, mai complexe, concretizate prin unele cărţi de şcoală tipărite şi reeditate pînă tîrziu, prin proiectele formulate în diverse scrisori trimise editorilor vremii [19], prin articolele pe care le-a publicat de-a lungul deceniilor cu privire la conţinutul manualelor şcolare din acele timpuri.

O îndelungată activitate depune, însă, A. Vlahuţă şi la Casa Şcoalelor, pînă la sfîrşitul vieţii. Momentul cînd a fost încadrat la Casa Şcoalelor apare, în studiile publicate pînă în prezent, diferit indicat. Unii îl consideră în anul 1900, alţii în 1901, iar alţii chiar în anul 1902. În realitate, Vlahuţă a fost încadrat la Casa Şcoalelor la 1 aprilie 1900. Anuarul Casei Şcoalelor, anul întîi, 1899—1900, Bucureşti 1900, confirmă pe deplin acest fapt. Evoluţia activităţii lui în cadrul Casei Şcoalelor este de asemenea ilustrată în documentele existente azi în Arhivele Statului, Fondul Casei Şcoalelor. Bunăoară, munca sa de referendar începe la 1 aprilie 1900, constînd din recenzarea „operelor cu care se vor înzestra şcolile şi bibliotecile populare". Statele de plată pe anul 1900 şi 1901, precum şi Anuarul Casei Şcoalelor pe anul respectiv conţin date suficiente pentru confirmarea acestei situaţii a scriitorului [20]. Începînd cu luna iulie 1903 pînă la 1 aprilie 1904, scriitorul funcţionează ca şef de birou şi totodată ca referendar şi conferenţiar la cercurile culturale. În 1906/1907, posturile de referendari au fost trecute la Casa Artelor, iar la 1 aprilie 1907 Vlahuţă şi Coşbuc sînt reintegraţi la Casa Şcoalelor, o dată cu revenirea lui Spiru Haret la conducerea Ministerului Cultelor. În 1907, Vlahuţă primeşte şi conducerea Muzeului pedagogic al Casei Şcoalelor. Rămîne, ca atare, în continuare, în funcţia de referendar pînă în noiembrie 1919, cînd Vlahuţă

[18] Mss. nr 19647, Academia Republicii Socialiste România, publicată şi în studiul nostru menţionat, p. 391.

[19] Mss. nr. 17171, Academia Republicii Socialiste România. Scrisoarea e publicată şi în studiul nostru menţionat, la p. 390.

[20] De altfel şi prezenţa lui Vlahuţă în fruntea „Semănătorului" din dec. 1901 pînă în decembrie 1902 se datoreşte tot faptului că se găsea la Casa Şcoalelor, întrucît revista a apărut cu fonduri de stat date de Haret. Scriitorul a primit sarcina oficială să conducă revista, iar plecarea lui şi a lui Coşbuc din fruntea revistei „Semănătorul" a fost determinată de faptul că au primit noi sarcini, ca îndrumători culturali, cf. adresei nr. 42 din 28 octombrie 1902 a administraţiei Casei Şcoalelor, primită de cei doi poeţi.

moare[21]. În timpul războiului, Vlahuţă se afla în Moldova, la Iaşi şi apoi la Bîrlad, de unde trimitea chitanţe pentru primirea salariului.

În 1918, însă, Vlahuţă este concediat de la 1 august 1918 şi pînă în decembrie 1918 de la Casa Şcoalelor de Simion Mehedinţi, ministru al Instrucţiunii Publice. Despre aceasta confirmă unele documente, precum şi cîteva scrisori particulare ale lui Vlahuţă din acel an, îndeosebi către Paul Bujor, vechiul său prieten încă de pe timpul cînd erau colegi la liceul din Bîrlad. După moartea lui Vlahuţă, în postul vacant de referendar, la 15 decembrie 1919, este numit Alexandru Hodoş (Ion Gorun), prin Decret nr. 5238 bis, din 14 decembrie, contrasemnat de Octavian Goga, ministru atunci al Instrucţiunii Publice[22].

Un mare număr de referate[23] întocmite de Vlahuţă în cei aproape 20 de ani de activitate ca referendar pun în lumină zelul şi competenţa scriitorului în această funcţie. Conţinutul lor oglindeşte spiritul obiectiv şi exigent, gustul artistic, dorinţa neclintită de care era animat scriitorul în aprecierea lucrărilor pe care le recomanda pentru dotarea bibliotecilor şcolilor din mediul urban sau rural, precum şi pentru premierea elevilor cu lucrări de valoare ori pentru publicarea sau republicarea unora dintre ele. Era necruţător cu lucrările slabe, nefolositoare şcolilor. Urmărea cu pasiune realizarea, prin această literatură, a educaţiei cetăţeneşti, patriotice a tineretului, formarea morală a tinerilor în spiritul dragostei faţă de patrie, faţă de poporul nostru. Aceste referate, în cea mai mare parte, constituie un model de apreciere complexă şi obiectivă a lucrărilor de literatură din partea scriitorului A. Vlahuţă. Ultimul referat pe care-l cunoaştem datează din 25 octombrie 1919, cu o lună înainte de moartea scriitorului, asupra unor versuri scrise în limba franceză de Valentina Petrescu[24]. Referatul dovedeşte acelaşi zel de a sluji pînă în ultimele zile ale vieţii interesele obşteşti. Din august 1918 pînă în decembrie 1918 nu se află nici un referat în Arhivele Casei Şcoalelor scris de Vlahuţă, dovadă că poetul fusese concediat, aşa cum am arătat mai sus.

Activitatea lui Vlahuţă în învăţămînt, preocupările lui dintotdeauna faţă de multiplele aspecte ale şcolii cu toate problemele ei i-ar justifica, cu prisosinţă, după opinia noastră, un loc meritoriu în istoria pedagogiei şi culturii româneşti.

---

[21] Aceste date există în Arhivele Casei Şcoalelor, la Arhivele Statului, Bucureşti, Dosar nr. 2/1900, f. 21, Decret nr. 2976 din 3 iulie 1900, art. III ; Dosar nr. 5/1900, fila 11 şi următoarele ; Dosar nr. 1/1903 şi nr. 1/1904, filele 30—31 ; Dosar 2/1901 ; Dosar nr. 6/1903, f. 3 şi 17—18 ; Dosar nr. 2/1907, fila 33 ; Dosar 1/1907, fila 48 ; Dosar nr. 2/1916 ; Dosar nr. 2/1917 ; Dosar nr. 1/1918, fila 2, 63, 134, 303, 264 ; Dosar nr. 1/1919, fila 497.

[22] Arhivele Statului, Bucureşti, Fond Casa Şcoalelor, dosar nr. 1/1919, fila 497.

[23] Primul referat pe care-l înregistrăm datează de la 3 mai 1900, asupra lucrării *Scriitorii români contemporani* de N. Petraşcu. Urmează apoi altele la 30 mai 1900, 12 iunie 1900, 2 referate cu data de 21 iunie 1900, 3 referate cu data de 22 iulie 1900, 2 octombrie 1900, 15 decembrie 1900, toate acestea existente azi la Arhivele Statului, Fond Casa Şcoalelor, Dosar 6/1898, la filele : 34v, 50v, 695, 76v, 77v, 91v, 102v, 120v, 151v, 213v. Şi pentru anii următori, dosarele Arhivei Casei Şcoalelor cuprind asemenea referate.

[24] Arhivele Statului, Bucureşti, Fond Casa Şcoalelor, Dosar 210/1919, fila 4.

ŞCOALA ACTIVĂ ÎN ROMÂNIA

IOAN N. VLAD
şef sector Institutul de ştiinţe pedagogice

În studiul de faţă ne propunem să prezentăm cîteva aspecte ale acelei mişcări pedagogice cunoscute sub numele de *şcoala activă*, care a găsit la noi nu numai teoreticieni valoroşi care să-i tălmăcească sensul, ci şi practicieni competenţi, entuziaşti, care să lucreze în spiritul ei [1] şi să contribuie creator la fixarea conţinutului şi principiilor ei, fapt recunoscut de însişi promotorii acestei mişcări[2].

Către sfîrşitul secolului trecut, şcoala este supusă unei justificate critici. Este învinuită îndeosebi că a devenit mai mult o şcoală de ascultare şi receptare mecanică, cu totul desprinsă de viaţa reală a copilului, şi că pune prea mult accentul numai pe programă,[3] pentru a cărei însuşire se folosesc metode nepotrivite cu psihologia copilului. Se vorbeşte tot mai insistent de o şcoală nouă[4] şi se desfăşoară o campanie susţinută în scopul de a se aduce o înviorare a procesului didactic. În vederea realizării acestui obiectiv, pedagogia clasică este explorată în ce are ea mai valoros şi poate răspunde acestui spirit înnoitor.

Descoperirea copilului de către J. J. Rousseau, spune Claparède, a fost o revoluţie tot atît de însemnată în domeniul pedagogic ca şi teoria lui Copernic în astronomie. Psihologia devine, cu Claparède, genetică şi funcţională. Copilul este considerat centru în jurul căruia ar trebui să graviteze toată acţiunea pedagogică. În regimul şcolii tradiţionale centrul de greutate se află încă în afara copilului : în profesor, în programă, în manual, şi nu se ţinea seama de aspiraţiile şi de activitatea copilului.[5] Noua mişcare pedagogică îşi propune să acorde mai multă atenţie copilului şi să descopere metode potrivite dezvoltării sale optime.

Şcoala activă s-a răspîndit repede în toată lumea. Ca urmare şi la noi apar reviste cu acest nume[6] şi într-o lucrare cu acelaşi titlu, s-a făcut, într-un capitol special, un scurt istoric al problemei [7].

Ţinem să atragem atenţia cititorului că în vederile noastre activismul constituie — cu toate celelalte curente derivate din el — esenţa şcolii active, toate aceste curente sau direcţii, cum au fost ele numite, nefiind altceva decît ramurile aceluiaşi trunchiu, „dominate de marele principiu pedagogic al activismului".[8].

---

[1] Stanciu Stoian şi V. Iliescu, *Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.

[2] Ad. Ferrière. Vezi scrisoarea publicată în Buletinul Seminarului de pedagogie teoretică al Universităţii din Bucureşti pe anul 1923—1924, Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1925, p. 229.

[3] G. Kerschensteiner constata că şcolile gem sub povara monstruoasă a materiei de învăţămînt (Marc-André Bloch, *Philosophie de l'Education nouvelle*, deuxième edition, P.U.F., 1968, p. 51).

[4] „L'école nouvelle", Paris, nr. 1, 1876, p. 2.

[5] John Dewey, *L'école et la vie de l'enfant*, în „Education", Paris, 4-e année, nr. 4/1912, p. 460.

[6] *Şcoala muncii*, Cluj, 1922 ; *Şcoala activă*, Turnu Măgurele, 1927—1931.

[7] I. C. Petrescu, *Şcoala activă*, ed. a III-a. Ed. Casa Şcoalelor, Buc., 1943.

[8] Stanciu şi Iorgu Stoian, *Curente noi în pedagogia contemporană*, ediţia a III-a, Ed. Cultura Românească, Bucureşti, 1930, p. 4.

Termenul de şcoală activă n-a avut de la început acelaşi conţinut, deşi obiectivul acestei mişcări era unul singur : mai multă viaţă, mai multă acţiune în şcoală.

Kerschensteiner denumeşte noua mişcare pedagogică *Arbeitschule*, şcoala muncii, accentul punîndu-l pe munca manuală, iar W. A. Lay foloseşte termenul de *Tatschule*, *şcoala acţiunii, a faptei*. Direcţia dată şcolii noi de către Lay este mult mai apropiată de aceea a şcolii active aşa cum a formulat-o după primul război mondial Adolphe Ferrière, pedagogul elveţian care i-a făcut o intensă şi susţinută propagandă. Dar noua mişcare nu este, cum foarte bine a observat Ferrière, antiintelectuală, cum s-a crezut, ci numai antiintelectualistă [9].

Ad. Ferrière releva şi un aspect nou pe care trebuia să-l aibă în vedere şcoala : omul nu este un atom. El e silit să trăiască în comunitate şi din această cauză el caută să cunoască raţional pe cei din jurul său, iar pe plan istoric să-şi integreze cultura şi experienţa acelei comunităţi care se numeşte umanitatea. Legătura copilului cu viaţa devine o necesitate, pe care şcoala nu mai trebuia s-o neglijeze. De aci, deci, subliniază Dewey, „necesitatea unei şcoli unde viaţa copilului condiţionează totul" [10].

Şcoala activă însă nu a fost o metodă şi nici o şcoală a plăcerii de unde dispare interesul şi efortul. Ea a fost, cum scrie Ferrière, o direcţie pusă în serviciul adevărului şi al copilului şi care, în consecinţă, nu ţine de o anumită personalitate care-i poartă numele, aşa cum se întîmplă cu metodele.

Pedagogia noastră, de pînă la ultimul război mondial, a făcut deseori referiri la principiile şi la conţinutul şcolii active. De exemplu, G. Bogdan-Duică vorbind la cursurile de vară de la Vălenii de Munte despre Meumann, releva mai întîi aspectul psihologic al învăţării prin metoda activă [11], considerînd lucrul manual un principiu „necesar" de realizat în toate specialităţile ori de cîte ori prin el se poate învăţa mai temeinic [12].

Teoretic, publicistica pedagogică românească din acea epocă a dezbătut orientarea spiritualistă a şcolii, dar s-a rezumat în continuare numai la aspectele active ale învăţării. Se cerea chiar mai mult : folosirea intuiţiei gradate în procesul învăţării şi valorificarea materialului informativ dobîndit pe calea experienţei. Tehnica didactică, observa Odobescu, îl obliga pe educator să ţină mereu vegheată mintea elevului prin întrebări şi răspunsuri, în aşa fel combinate încît ele să deştepte o vie emulaţie şi un interes mereu înteţit printre elevi.[13]

Pedagogul care a scos în evidenţă necesitatea activizării procesului didactic a fost C. Dimitrescu-Iaşi. După el, omul nu valorează în viaţă atît prin ceea ce ştie, ci mai ales prin ceea ce poate. Acest pedagog atît de complex a preconizat folosirea raţională a metodelor de învăţămînt, pentru ca în modul acesta să se întreţină o gîndire alertă, capabilă să-l sprijine pe elev nu numai în procesul învăţării, ci şi în cel al creaţiei. El a fost considerat ca fiind reprezentantul şcolii active intelectualiste de la noi.[14]

Şcoala activă trebuia, totuşi, susţineau unii pedagogi, să devină o şcoală care să sporească energia indivizilor, să fie o şcoală practică. După cît se vede, se proiectează cu claritate direcţia manualistă, care punea accentul pe activitatea manuală, practică, în opoziţie cu cea spiritualistă, care acordă mai multă atenţie activităţii spirituale, lucrul manual fiind văzut ca avînd numai un caracter pur educativ.

---

[9] John Dewey a remarcat că în şcoala tradiţională locul unde copilul trebuie să lucreze este foarte redus. Atelierul, laboratoarele, instrumentele de lucru, care i-ar permite copilului să construiască, să creeze, care i-ar forma gustul cercetării active, toate acestea lipsesc în cea mai mare parte a timpului şi adesea şcoala nu poseda un spaţiu corespunzător înfiinţării unui atelier sau laborator (J. Dewey, *Op. cit.*, p. 459).

[10] J. Dewey, *Op. cit.*, p. 461.

[11] G. Bogdan Duică, *Şcoala activă*, în revista „Vremea nouă", Galaţi, an. III, nr. 1/1912, p. 8.

[12] S-a folosit curent în publicistica pedagogică expresia *metoda activă*, care a însemnat folosirea întrebării şi a răspunsului în predarea lecţiei. Metoda activă este echivalentul metodei euristice şi are o pedagogie a ei.

[13] Al. Odobescu, *Un leac pentru copilăria noastră*, în „Revista pedagogică", Bucureşti, I, nr. 3—4/1842, p. 122.

[14] G. G. Antonescu, *Pedagogia contemporană*, Ed. Cultura românească, Bucureşti, 1935, p. 223.

Pedagogul român care prefigurează direcţia integralistă a şcolii active este N. Moisescu. El a pornit de la faptul că o şcoală nouă e o şcoală educativă. Ideea aceasta o întîlnim de altfel şi astăzi la unii pedagogi străini.[15]

Sesizînd dialectica raportului dintre informativ şi formativ, pedagogul român subliniază ponderea pe care o are interesul în dinamica înţelegerii şi asimilării cunoştinţelor. Interesul apare, la el, ca o *stare de spirit activă*[16] (s.n) şi în consecinţă şcoala nouă, şcoala educativă, trebuie să urmărească şi să cultive gîndirea creatoare a elevilor. Trebuie. spune el, să se creeze în şcoală o atmosferă de aşa natură, încît elevii să fie permanent activi şi productivi[17].

Şcoala a fost, după cum am văzut, permanent criticată pe motivul că nu ţine seama de dispoziţiile naturale şi de capacităţile productive ale copiilor şi nu dezvoltă îndeajuns instinctele lor sociale. O mai strînsă legătură cu viaţa naturală şi socială — iată care este cadrul de referinţă al şcolii noi. Pentru ca instituţia de creştere şi de instruire a tinerei generaţii să continue faza acelei *Spielschule* avea nevoie de infuzia unui spirit nou, pe care îl imprimaseră Rousseau, Pestalozzi şi Marc-Antoine Julien[18], acţiune care iniţial s-a materializat în spiritul nou al şcolii active prin folosirea lucrului manual, care devenea „şi muncă practică proporţional cu capacitatea şcolarului“ [19]. Cartea, scrie Rousseau, ucide spiritul creator, munca însă însufleţeşte, înviorează. Totul trebuie să se înveţe de elev prin el însuşi ; elevul să se folosească de raţiunea sa şi nu de a altora, căci cele mai multe erori — constata pedagogul genovez — ne vin mai puţin de la noi decît de la alţii. Elevul se dezvoltă şi se instruieşte prin acţiune. Totul este fondat pe acţuni în metodă.[20] Dar această acţiune este rezultatul muncii, pentru că elementele de cunoaştere şi dezvoltările lor succesive se găsesc de copil prin el însuşi [21] Marc-Antoine Julien înţelegea acţiunea mai mult decît o activitate manuală. Experienţa personală, munca sub orice formă, sînt de esenţa naturii copilului. De aceea, unii dintre pedagogi au pus accentul pe acţiunea muncii, alţii pe acţiunea spiritului. Prin activitate, de orice natură ar fi ea, toate componentele educaţiei şi ale instrucţiei sînt puse în acţiune.

Primul care a dat la noi şcolii active o direcţie manualistă, a fost Simion Mehedinţi. Într-o epocă de confuzii ideologice în rîndurile claselor dominante în legătură cu îndrumarea tineretului, S. Mehedinţi aruncă dictonul care a trezit justificate nedumeriri : *mai de grabă muncă fără carte, decît carte fără muncă* (s.n) : numai cu ajutorul acesteia, spune Mehedinţi, „se poate dobîndi o învăţătură temeinică şi caracter sigur“.[22] În urma rezultatelor la care a ajuns însă practica didactică, a trebuit şi el să recunoască că lucrul manual nu e factorul hotărîtor în procesul didactic, ci numai un mijloc folosit de educator.

Chiar şi I. Nisipeanu a făcut o cotitură în concepţia sa. De la ataşamentul iniţial faţă de *şcoala muncii*, pe care o consideră şcoala viitorului, trece la polul opus, militînd intens pentru direcţia spiritualistă, acordînd o mare atenţie gîndirii şi simţirii în procesul didactic. El va evidenţia valoarea educativă a muncii manuale, demonstrînd că şcoala de cultură generală are o cu totul altă menire decît cea profesională. Profesionalizarea culturii generale ar fi fost desigur un pericol. Practica a dovedit temeinicia acestor susţineri. Îndeletnicirile practice au fost şi sînt şi astăzi privite numai ca valori formative. Şcoala, deci, spune I. Nisipeanu, trebuie să dezvolte funcţiile psihice pînă la cel mai înalt grad posibil.

Adept al unei educaţii noi, Nisipeanu propune o *didactică nouă* şi mai multă elasticitate în urmărirea programei şi folosirea de noi metode în locul *„treptologiei formale“*. Neconformist faţă de sistemul metodelor didactice ale timpului său, el combate forma coercitiv-dialogică, specifică şcolii germane, pe considerentul că ar fi dominată de „fetişismul intelectualismului herbartian“.[23]

---

[15] Vezi Marc-André Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, II-ème edition, Paris, 1968 şi John Dewey, *L'école et l'enfant*, 3-ème edition, Neuchâtel-Paris, 1931.

[16] N. Moisescu, *Şcoala veche şi şcoala nouă*, Bucureşti, 1912.

[17] *Idem*, p. 24.

[18] Marc-Antoine Julien, *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, Milan, 1812, p. 16.

[19] I. Nisipeanu, *Către o îndrumare a şcolii. Şcoala viitorului e şcoala muncii*, Bucureşti, 1915, p. 17.

[20] Marc-Antoine Julien, *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, Milan, 1812.

[21] *Ibidem*.

[22] S. Mehedinţi, *Altă creştere. Şcoala muncii*, ediţia a V-a, p. 21.

[23] I. Nisipeanu, *Şcoala psihologică*, Editura Cugetarea, Bucureşti, fără an ; p. 210.

În locul dialogului profesor-elev, el a ridicat, în mod eronat, *povestirea* la rangul suprem, dar pretindea o povestire care, şi ca formă şi ca conţinut, să trezească emoţii profunde în sufletele copiilor. Leitmotivul acesta al relaţiei dintre profesor şi elev se sprijină pe o frază dintr-o scrisoare a lui Goethe către amicul său Eckermann : *Pretutideni se învaţă de la cel ce e iubit.* Profesorul, spune Nisipeanu, trebuie să răscolească sufletele elevilor, să se facă iubit de ei, în orice împrejurare, mai ales în timpul predării lecţiilor. De aceea, el a pretins ca la clasele mici educatorul să se folosească de bucăţi moralizatoare în spiritul cărora să se ajungă mai uşor şi mai temeinic la mintea şi la inima copiilor.[24]

Încercărilor neconformiste ale lui Nisipeanu, ca şi direcţiei manualiste a şcolii active, li se dă un avertisment din partea lui G. G. Antonescu, animatorul şcolii pedagogice de la Bucureşti. Acesta a căutat să atragă atenţie atît celor *neavizaţi, cît şi celor entuziaşti că şcoala activă nu e o revoluţie în pedagogie, iar* ideile care fac loc din ce în ce mai mult în gîndirea pedagogică şi în practica şcolară nu sînt chiar atît de noi. Originea şcolii active, remarca G. G. Antonescu o găsim în doctrinele fundamentale ale marilor gînditori din trecut, care în ultima vreme sînt reluate pentru a sprijini modernizarea procesului didactic.

Antonescu este adversarul absolutismului celor două direcţii ale şcolii active : manualistă şi spiritualistă. Nici una din ele, scrie el, „nu reprezintă cea mai înaltă concepţie a şcolii active."[25] Dacă direcţia manualistă consideră că producţia personală a elevilor se realizează numai cu ajutorul activităţii fizice, iar cea spiritualistă numai pe baza activităţii intelectuale, trebuie — spune Antonescu — să admitem triumful unei a treia concepţii : *şcoala activă integrală.* Integralismul şcolii active nu este o conexare a celor două direcţii amintite, nu este „o sinteză a lucrului manual cu cel intelectual."[26] Altceva este şcoala activă integrală. Această direcţie integralistă trebuie privită din două puncte de vedere, relevă Antonescu : „Întîi în sensul că ea se adresează la toate funcţiile *fizice* şi sufleteşti ale elevilor. În al doilea rînd, şcoala activă integrală are în vedere toate ramurile de educaţie : intelectuală, fizică, morală, religioasă, estetică etc. În acest dublu sens se poate vorbi de şcoala activă integrală."[27]

Nu există o şcoală activă şi una inactivă, dar există, cum spune el : „o activitate receptivă şi reproductivă" şi o „activitate productivă şi creatoare."[28] Prima caracterizează şcoala *tradiţională*, cea de-a doua marea mişcare pedagogică : *şcoala activă.*

Şcoala veche transmitea cunoştinţe pe care elevii le reproduceau numai, iar şcoala nouă căuta să provoace pe elevi la creaţie, atît în timpul lecţiilor cît şi în lucrările lor particulare. Pe linia pedagogiei integraliste s-a demonstrat sensul productiv, creator, cînd elevul concepe, creează ceva. Aceasta se poate realiza : în *clasă*, elevul fiind provocat să descopere adevăruri noi, *în afară*, lecţiile de pregătit fiind sau trebuind să fie fructul căutărilor proprii, al aplicării celor învăţate. În domeniul moral, spune Antonescu, apelăm la intelect, la sentimente şi la voinţă. Apelăm la *intelect* cînd încercăm să convingem elevii de valoarea principiilor morale, apelăm *la voinţă* pentru ca elevul să poată pune în aplicare convingerea, să aplice principiile „pe care le-a adoptat cu propria sa conştiinţă". În domeniul sentimentelor, vom face ca elevii să trăiască[29] acele sentimente ori de cîte ori această trăire este posibilă. Trăirea dezvoltă deci sentimente altruiste.

Cum vom proceda însă în domeniul estetic ? În cadrul şcolii active integrale, trebuie să avem în vedere două situaţii : *trăirea emoţiei artistice* şi *crearea operei de artă.* În primul caz, deprindem pe elevi să contemple o operă de artă, în al doilea, îl deprindem ca el să creeze, cu forţele proprii, o operă de artă.

---

[24] Revista apărută sub directa îndrumare a lui Nisipeanu s-a numit *„Pentru inima copiilor"*, (1922—1938).

[25] G. G. Antonescu, *Pedagogia contemporană*, Ed. „Cultura românească", Bucureşti, 1935, p. 219.

[26] *Ibidem.*

[27] *Ibidem*, p. 221.

[28] *Ibidem*, p. 217.

[29] Atragem atenţia că trăirismul pedagogic nu e una cu trăirismul filozofic. Trăirismul didactic înseamnă a crea o stare afectivă de participare simultană profesor-elev.

Concepţia şcolii active integrale, aşa cum a fost formulată de G. G. Antonescu, s-a impus, dar ea s-a şi diversificat. Sensul a rămas acelaşi : „înlocuirea unei activităţi reproductive printr-o activitate productivă, creatoare, nu numai din partea elevului, dar şi din partea profesorului."[30]

Din şcoala pedagogică de la Bucureşti se desprind două direcţii în domeniul şcolii active : una care caută să-i dea o fundamentare teoretică,[31] alta care coboară spre realităţile concrete al şcolii — înfăptuirile în spiritul principiilor ei[32]. Cea dintîi se străduieşte să-i dea mai ales şi un cadru sociologic pe lîngă cel filozofic şi biologic. Această orientare „nu numai că lărgeşte orizontul fenomenului pedagogic, dar îi înlesneşte şi înţelegerea şi rezolvarea."[33]

Mergînd pe linia concepţiei maestrului său, I. C. Petrescu constata şi el că şcoala activă „nu este o creaţie subiectivă, ci este o construcţie ridicată pe puternice temeiuri ştiinţifice"[34] şi continuă firul pedagogiei clasice.

Înscriindu-se pe coordonatele şcolii active integrale, Iosif I. Gabrea n-a evidenţiat numai raportul dintre individualitate şi personalitate, ci a încercat — evident, pe linie idealistă — să dea o fundamentare filozofică *activităţii creatoare*. Şcoala creatoare îndeplineşte, după părerea sa, două funcţii : una socială şi alta pedagogică. Subsumînd pe cea pedagogică celei sociale, el a căutat să stabilească şi deosebirea dintre conţinutul celor două concepte atît de des întîlnite în practica didactică : muncă şi activitate. Suportul filozofic al activităţii este, după Iosif Gabrea, acel *eu activ* întîlnit la Fichte, care se afirmă prin libertate. Eul are capacitatea de a se afirma, dar acesta nu se poate realiza decît în condiţii favorabile, adică numai în activităţile „pe care le trăieşte realmente printr-un fel de adeziune personală"[35].

Şcoala activă, cu tot parfumul ei ademenitor, rămînînd numai în stadiul de teoretizare, a întîmpinat oarecare neîncredere. Abia cînd s-a acţionat în spiritul aplicării principiilor sale s-a văzut cît de mult are de cîştigat procesul didactic. Acela care a lucrat efectiv în spiritul şcolii active este Radu Petre. El a pornit de la un fapt binecunoscut : teoria fără practică nu înseamnă mare lucru. Oricît de bine ar fi fixate principiile, ele „nu-şi au valoare decît dacă sînt confirmate şi de experienţa acelora care lucrează în laboratorul vieţii şcolare"[36]. În concepţia acestuia, conceptul de muncă înseamnă activitate creatoare, iar educator adevărat este numai acel care poate stîrni „o vibraţie în sufletul copiilor, călăuzindu-i spre firul activităţii practice şi personale"[37].

Două idei l-au urmărit pe Radu Petre : interesul şi activitatea. Pentru el, şcoala trebuie să fie locul unde pulsează sentimentul trăirii. În şcoală trebuie să se înveţe bine şi cu plăcere. Pentru a da posibilitatea elevilor să trăiască cunoştinţele dobîndite în timpul procesului didactic, educatorul trebuie să fie un artist care să le încălzească sufletele şi să-i antreneze în aşa fel, încît aceştia, conduşi cu măiestrie, să-şi capete cunoştinţele observînd şi lucrînd.

Experimentele făcute în domeniul moral prin conducerea de sine a clasei vădesc preocupările lui Radu Petre de a lărgi cadrul şcolii active.

D. Teodosiu se referea la o pedagogie a inimii, care-şi fixează ca obiectiv iubirea copilului prin bunătatea şi blîndeţea educatorului. Ideea nu era nouă. O întîlnim la Goethe şi Scharelmann, reluată la noi de I. Nisipeanu şi Mehedinţi. Meritul lui Teodosiu consta în aceea că i-a făcut o mai largă publicitate. Dar, el comite o gravă eroare cînd socoate că arta didactică nu poate crea acel climat sufletesc prielnic „însuşirii cunoştinţelor de către elevi şi a dezvoltării capacităţilor lor creatoare".

---

[30] G. G. Antonescu, *Pedagogia contemporană*, ediţia I. Bucureşti, 1935, p. 35.

[31] I. C. Petrescu, *Şcoala activă*, ed. I, 1924, a II-a 1929 şi a III-a 1943.

[32] Radu Petre a fost cel mai fecund adept al şcolii pedagogice de la Bucureşti, care a aplicat principiile şcolii active integrale.

[33] I. C. Petrescu, *Şcoala activă*, ed. a III-a, Casa Şcoalelor, Buc., 1943, p. 6.

[34] *Ibidem*, p. 26.

[35] Iosif I. Gabrea, *Şcoala creatoare. Individualitate-personalitate*, Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1927, p. 441—442.

[36] Radu Petre, *Alte înfăptuiri în spiritul şcolii active*, Piteşti, 1935, p. 3.

[37] *Ibidem*, p. 4.

În afara şcolii pedagogice de la Bucureşti îşi vor spune cuvîntul în problemele şcolii active şi alţi pedagogi. Înainte chiar de primul război mondial, Vl. Ghidionescu se ocupă de cîteva din aspectele şcolii active. Făcînd o intensă propagandă pedagogiei experimentale, el subliniază şi însemnătatea principiului lucrului manual în şcoală, principiu care n-a apărut, spune el, întîmplător. Criticînd intelectualismul, Ghidionescu ridică primatul voinţei deasupra oricăror preocupări. Intelectualismul exagerat înăbuşe spiritul cu numeroase cunoştinţe. Aceasta a „sleit puterile spontane ale atîtor generaţii, a anemiat forţele psihofizice ale tinerilor primiţi în lupta vieţii fără alt bagaj decît memorizarea mai mult sau mai puţin fericită a materialului cerut de şcoală" [38]. Din această pricină sufletul tineretului a rămas gol ; în cel mai bun caz, relevă el, forţele sufleteşti au rămas nelucrate şi *nedeprinse la muncă* [39].

Ghidionescu n-a luat atitudine potrivnică faţă de direcţia materialistă a şcolii active, dar a ţinut să releve raportul dialectic dintre muncă fizică şi cea intelectuală. „Dacă munca intelectuală, scrie el, stă în legătură cu cea manuală, tot aşa şi munca fizică stă în legătură cu cea intelectuală". Mai mult, pune într-o lumină favorabilă dezvoltarea şi educarea simţurilor ca factori elementari ai proceselor intelectuale superioare. Prin mijlocirea muncii manuale practice se preface şcoala de învăţătură intelectualistă în şcoală de lucru sau de muncă manuală. Parafrazîndu-l pe Kerschensteiner, Ghidionescu e de părere că „învăţătura intelectuală nu poate deveni muncă activă şi personală numai prin ea însăşi", dar instrucţia intelectualistă poate şi trebuie să devie, în anumite condiţii, „munca spontană şi activă, lucru adevărat educativ" [40].

Gr. Tăbăcaru de la Bacău ne-a lăsat trei ediţii din *Principiile şcolii active*, dar concepţia sa nu se îndepărtează de a lui Ad. Ferrière. El considera că noile schimbări în procesul didactic „sînt impuse de necesitatea socială" [41]. Dacă el nu invederează cum a devenit şcoala activă o funcţie a vieţii sociale, în schimb relevă cîteva aspecte funcţionale şi relativ noi ale ei : activitatea este cea mai bună metodă de formare a personalităţii ; acţiunea de sine în procesul de învăţămînt ; şcoala activă este productivă pentru că personalitatea înseamnă acţiune ; şcoala activă ridică spontaneitatea la rangul de principiu, iar, ceea ce e mai important, activitatea practică, lucrul manual, are o valoare didactică, în sensul că el oferă „ o didactică a educaţiei mîinii. O educaţie completă nu se poate concepe numai prin educaţia spirituală" [42].

Determinismul social este mai pronunţat la I. C. Petrescu şi la Stanciu Stoian. Pentru primul, dezvoltarea omului depinde nu numai de mediul cosmic. Noţiunea de mediu e mai largă. Ea cuprinde „comoara culturală, fenomenele istorice, activitatea socială, viaţa profesională" [43]. Metoda regionalistă, la care se opreşte I. C. Petrescu, se referă la toate aceste aspecte ale mediului. Ea însă e aplicabilă mai ales în faza şcolii primare. Deşi aplicarea ei implică unele dificultăţi, totuşi, roadele ei sînt atît de valoroase, încît nici o străduinţă nu este inutilă. Mai mult, „o educaţie regionalistă bine făcută nu distruge unitatea naţională, ci dimpotrivă" [44].

Şcoala activă, releva Stanciu Stoian, care împinge metoda regionalismului educativ pînă la consecinţele ultime „*localismul*" [45], nu este ceva nou ; îşi are origini destul de străvechi. Ea se prezintă în mai multe direcţii : a) o direcţie utilitaristă, ieşită din filozofia pragmatistă anglo-saxonă ; b) o direcţie asemănătoare în Germania, care dă o mai mare importanţă lucrului manual în şcoală (Kerschensteiner) ; c) o direcţie mai puţin manualistă, dar care se inspiră din psihologia individualistă ; d) o direcţie sociologică ; şi e) o direcţie regionalistă şi localistă, care poate fi încadrată celei precedente" [46].

---

[38] Vladimir Ghidionescu, *Pedagogia ştiinţifică şi noile reforme şcolare*, în „Studii filozofice", VI, 1911—1913, p. 32.

[39] *Ibidem*.

[40] *Ibidem*, p. 23.

[41] Gr. Tăbăcaru, *Principiile şcolii active*, ediţia a III-a, Bacău, 1928, p. 12.

[42] *Ibidem*, p. 109.

[43] I. C. Petrescu, *Regionalismul educativ*, ed. a III-a, Bucureşti, 1938, p. 27.

[44] *Ibidem*, p. 23.

[45] Stanciu Stoian, *Din problemele localismului educativ*, ed. a III-a, Bucureşti. 1939.

[46] Stanciu şi Iorgu Stoian, *Curente noi în pedagogia contemporană*, ed. a III-a, Ed. Cultura românească, Buc., 1939, p. 49—50.

Stanciu Stoian mai releva şi altceva : şcoala activă nu este numai o teorie. Ea este şi o practică, fiind realizată în toată lumea sub diverse forme : sistemul Dalton, sistemul Winetka, metoda sau sistemul Dewey, metoda comunităţilor libere, sistemul Decroly etc.[47]. După părerea sa, şcoala activă europeană ar avea două direcţii, după accentul pe care îl pune : una care pune accentul pe psihologie şi alta care se inspiră mai ales din sociologie.

Şcoala care se sprijină, spune Stanciu Stoian, numai pe psihologia copilului este o şcoală incompletă[48]. Aceasta poate duce la un utilitarism şi la o concepţie manualistă exagerată. Omul însă este o fiinţă socială, cum spune Durkheim, şi în consecinţă o educaţie este completă numai dacă se ţine seama deopotrivă şi de om ca individ şi de el ca membru al unei societăţi. De aceea, Stanciu Stoian se aliniază acelei direcţii a şcolii active care ţine seama atît de pregătirea pentru viaţa practică a individului, cît şi de nevoile lui spirituale. El nu este totuşi total împotriva direcţiei pragmatiste a şcolii active, dar crede că cea ma bună poziţie este aceea „alături de ea, pentru a o completa", pentru că nici Dewey nu înlătura latura socială a educaţiei.

Dewey nu este atît de individualist, pe cît s-a putut crede. Experienţa matură a adulţilor înseamnă determinismul social şi se referă la două coordonate hotărîtoare în educaţie : creşterea copilului şi experienţa omenirii. El vorbeşte chiar despre relaţiile reciproce dintre aceste forţe[49].

Psihologia genetică şi funcţională a lui Claparède a influenţat pe unii dintre pedagogii noştri. Dar, ei n-au înlăturat din concepţia lor socialul : adică au văzut în comunitate un cadru prielnic de dezvoltare funcţională a personalităţii. În al patrulea deceniu al secolului nostru s-a vorbit foarte mult de pedagogia socială. Numele lui Paul Natorp a cîştigat un binemeritat prestigiu, ca şi al lui Kerschensteiner. Educaţia în comunitate pentru comunitate îşi are drept temei tocmai acea socializare de care vorbeşte Durkheim şi care în esenţă nu este altceva decît integrarea socială a tineretului în viaţa comunităţii din care face parte.

Pedagogia comunităţilor de muncă caută să explice motivaţional necesitatea socializării individului aşa cum o vedea Durkheim. Această socializare se opune individualismului exagerat şi acest rol îl îndeplineşte comunitatea funcţională şi creatoare[50].

O concepţie oarecum proprie despre şcoala activă întîlnim şi la I. Popescu-Teiuşan, deşi concepţia sa se sprijină pe aceea a lui Ferrière şi Claparède. Dar, spre deosebire de aceştia, I. Popescu-Teiuşan consideră şcoala activă nu o şcoală care se opune trecutului, dar nici ca o şcoală evoluată ; nu este nici utilitaristă şi nici hedonistă. Nu tăgăduieşte receptivitatea, dar pune alături de ea *capacitatea activă* a copilului. Şcoala activă, aşa cum o vede I. Popescu-Teiuşan, urmăreşte ca această capacitate activă să fie productivă şi personală şi mai ales să fie cultivată în scop social-moral[51].

Cînd noua mişcare părea că agonizează, apare la noi o nouă lucrare care îşi propune să reînvie entuziasmul care făcuse din deceniile trei şi patru ale secolului nostru stindardul şcolii active[52]. Sugestivă prin titlu, readuce în discuţie originea şi problematica şcolii active. Meritul lucrării constă în analiza critică a formelor sub care s-a concretizat aşa-zisul spirit nou, care s-a confruntat cu spiritul şcolii tradiţionale. Reţinem din această lucrare o teză foarte interesantă, atît pentru gîndirea pedagogică, cît şi pentru practica şcolară : fiinţa atît de fragedă care e copilul are în faţa sa imaginea unei lumi superioare lui şi simte în el chemarea de a o trăi, de a i se acorda[53]. Şulea Firu greşeşte însă cînd afirmă că şcoala activă va trăi numai dacă se va sprijini pe spiritualismul italian profesat de Giovani Gentile. Este o eroare care trebuie subliniată. Exclusivismul respectiv nu aduce servicii şcolii active.

---

[47] *Ibidem*, p. 50.
[48] *Ibidem*, p. 76.
[49] John Dewey, *L'école et l'enfant*, p. 91.
[50] I. Popescu-Teiuşan, *Pedagogia comunităţilor de muncă*, Ed. Ramuri, Craiova, 1940.
[51] I. Popescu-Teiuşan, *Istoria pedagogică*, ed. a V-a, Craiova, 1942.
[52] I. Şulea-Firu, *Spiritul şcolii noi, Studiu critic asupra concepţiilor fundamentale ale şcolii active*, Ed. Cugetarea, Buc., 1942.
[53] Ibidem, p. 125.

O deosebită menţiune merită a se face acţiunii întreprinse de Toma Cocişiu de la Blaj, care a experimentat unele din principiile şcolii active la şcoala unde a funcţionat.

Cu acest prilej ne simţim datori să învederăm strădania dascălilor din ţara noastră, care prin munca lor de la catedră au făcut şcolii active o intensă şi susţinută propagandă. Şcolile normale de învăţători, cu şcolile lor de aplicaţie, au fost centre de experimentare în spiritul şcolii active. Numeroşi învăţători şi profesori s-au făcut portdrapelul acestei mişcări, deşi activitatea lor rămîne încă necunoscută. Contribuţia lor la progresul şcolii româneşti merită mai multă atenţie din partea noastră.

În concluzie, şcoala activă a imprimat învăţămîntului un aer proaspăt, înviorător, care a făcut ca procesul didactic să capete mai multă viaţă. Dacă s-ar fi conjugat toate energiile pedagogice în fixarea unei teorii unitare şi aplicarea principiilor ei s-ar fi făcut mai sistematic şi unitar, ea ar fi dat şi mai bune rezultate. Dar cum cele două direcţii îşi disputau întîietatea, s-a căzut, de cele mai multe ori, în exagerări care n-au făcut decît să prejudicieze ideea. Şcoala muncii nu s-a lăsat învinsă şi reprezentanţii ei au făcut din lucrul manual un mijloc de profesionalizare a şcolii de cultură generală, iar cea intelectualistă s-a rezumat mai mult la rezolvarea cu succes a procesului învăţării. Evident, în procesul didactic informaţia este un element esenţial, dar nu este totul. Şcoala tradiţională tocmai pentru acest fapt a fost criticată. Cert este însă că cele mai multe din ideile şcolii active îşi găsesc astăzi o strictă şi riguroasă aplicare. Dacă nu se mai vorbeşte astăzi atît de mult de activism este că cei mai mulţi dintre dascălii noştri îl practică, fără să ştie însă cît de mult a fost dezbătută în publicistica noastră pedagogică şi cît de mari şi utile au fost realizările lui pe ogorul şcolii româneşti.

PREGĂTIREA UNIVERSITARĂ A ÎNVĂŢĂTORILOR

Prof. GEORGE BEURAN
Cluj

O veche tradiţie progresistă a şcolii româneşti, cu rădăcini şi ramuri în experienţa pedagogiei universale, o constituie năzuinţa învăţătorilor, ca de altfel a tuturor cadrelor didactice, de a se perfecţiona, de a fi la curent cu noutăţile din domeniul pedagogiei, psihologiei şi al culturii generale. De aici, reuniuni şi conferinţe învăţătoreşti, aproape de la începuturile învăţămîntului public, cursuri în vacanţele de iarnă, primăvară şi mai ales de vară. Dezideratul unei culturi universitare s-a pus pe plan internaţional încă din 1905, la Congresul învăţămîntului primar de la Liège, congres la care a participat şi o delegaţie din România condusă de Dragomir Hurmuzescu. La acest congres s-a susţinut că un învăţător trebuie să fie tot atît de bine instruit ca şi un medic, rolurile lor fiind la fel de importante şi ca atare trebuind ca şi învăţătorii să aibă studii universitare. În publicistica pedagogică românească şi a altor ţări, problema pregătirii universitare a învăţătorilor a fost abordată încă din deceniul al IX-lea al secolului trecut. Astfel, la 28.XII.1886, redactorul revistei „Ludimagister" considera că nu este mai înaltă ştiinţă a face o diagnoză pe corpul omenesc decît una pe spiritul lui[1]. Ioan Simu şi colaboratorii revistei de la Reşiţa puneau problema culturii universitare a învăţătorilor şi din considerentul că aceştia erau puşi în inferioritate faţă de preoţii licenţiaţi sau doctori în teologie şi de notarii licenţiaţi sau „doctori în ştiinţele juridice"[2].

În presa pedagogică din Anglia problema a fost abordată cu mult mai înainte, pentru că în 1886 corpul didactic primar englez se constituie într-o asociaţie „cu scopul de a cîştiga opinia publică în favoarea culturii universitare a învăţătorilor"[3]. Un membru al acestei asociaţii — institutorul Gray Engles, deputat în Camera Comunelor, participînd în 1894 la cel de-al III-lea Congres al învăţătorilor belgieni de la Anvers — a rostit o cuvîntare mobilizatoare din care C. Dobrescu-Argeş a reţinut: „Plîngerile, lamentările nu duc la nimic bun. Trebuie, confraţi, să lucraţi şi să luptaţi cu energie bărbătească"[4]. Acest îndemn, ca şi dezideratul celui de-al 50-lea Congres al Ligii învăţămîntului din Franţa, ţinut la Reims în 1894, prin care se cerea ca „la şcolile normale, pe lîngă profesorii secundari, să ţie prelegeri pentru cultura generală a viitorilor învăţători şi profesori universitari"[5], a avut ca urmare redactarea unui memoriu semnat de peste 200 de învăţători prin care cereau, pentru perfecţionarea lor, organizarea de biblioteci, de conferinţe, la care pe lîngă profesorii de psihologie şi pedagogie să ţină prelegeri şi „conferenţiari"[6], adică profesori universitari.

Primul congres al învăţătorilor din România, ţinut la Ploieşti în 1898, date fiind condiţiile nefavorabile în care s-a organizat, nu a luat în discuţie această problemă şi nici o altă publicaţie n-a mai abordat-o, fiindcă trebuia să se ajungă

---

[1] „Ludimagister" anul I, nr. 24, Reşiţa, 28.XII.1886.
[2] *Ibidem.*
[3] Vladimir Ghidionescu, *Comunicare*, „Vremea nouă", anul VII, nr. 5, luna mai 1921.
[4] C. Dobrescu-Argeş, *Al III-lea Congres al învăţătorilor belgieni de la Anvers*, „Şcoala poporului", Muşeteşti-Argeş, anul I, sept. 1894, p. 36.
[5] „Şcoala poporului", anul I (serie nouă), nr. 6, iunie, 1896, p. 124—125.
[6] *Ibidem.*

mai întîi de la şcoala normală de 4—5 clase la cea de 6 (în 1906)[7]. Totuşi, începînd cu anul 1905, se trece în adevăr la o luptă revendicativă energică, atît pentru echivalarea şcolii normale cu liceul, cît şi pentru pregătirea universitară a învăţătorilor. Semnalul luptei este dat de cotidianul „Cronica"[8] din Bucureşti care, în 4 articole consecutive, pregăteşte atmosfera pentru cel de-al II-lea Congres învăţătoresc ce urma să se ţină la Galaţi. S-a întocmit şi un memoriu de către învăţători, dar problema n-a fost înscrisă în program şi nici un cuvînt nu s-a ridicat în această ordine de idei. Abia cel de-al III-lea Congres ţinut la Focşani, în 1906, programează 5 învăţători pentru a susţine raportul : Cursuri universitare pentru învăţători[9], ca, în fine, la cel de-al IV-lea Congres ţinut la Craiova, în 1907, să fie formulat deziderатul : „Să se deschidă drumul perfecţionării învăţătorilor prin înlesnirea urmării lor la facultate"[10], căruia, la al VI-lea Congres de la Iaşi, din 1909, să-i dea un conţinut nou : „Pentru pregătirea corpului didactic primar să fie un singur fel de şcoli normale", iar pentru desăvîrşirea culturii lor profesionale să li se dea dreptul să urmeze cursuri pedagogice universitare şi social-economice"[11].

De la Congresul de la Iaşi din 1909 pînă la cel din Constanţa din 1938, adică timp de aproape 3 decenii, s-a pus în discuţie şi s-au formulat deziderate pentru cultura universitară a învăţătorilor, chiar şi după 1923, cînd, sub presiunea maselor de învăţători, ia fiinţă pe lîngă Facultatea de filozofie şi litere a Universităţii din Bucureşti „Secţia pedagogică", la care sînt primiţi prin concurs numai 60 de învăţători pe an, cu scopul de a pregăti cadre pentru şcolile normale, gimnazii şi licee, nu pentru învăţămîntul primar. Această limitare şi tendinţă de „desrădăcinare"[12] a învăţătorului de şcoala poporului a dat un şi mai mare avînt luptei revendicative a cadrelor didactice din învăţămîntul primar, care-şi găsea aliaţi de nădejde şi cu incontestabilă autoritate între colegii lor din învăţămîntul secundar şi, mai ales, între cei din învăţămîntul superior. Unii ţineau cu drag prelegeri la cursurile de vară, alţii luau cuvîntul în congres, conferinţe şi adunări învăţătoreşti, scriau articole şi studii, întocmeau anteproiecte pentru înfiinţarea de noi secţii pedagogice pe lîngă universităţi.

După congresul de la Iaşi din 1909, pînă la înfiinţarea Secţiei pedagogice în 1923, s-a mai formulat deziderатul pentru o şcoală normală cu 8 clase, echivalentă cu liceul, spre a se deschide drumul spre universitate — în Congresul de la Constanţa din 1910[13], în cel de la Roman din 1912[14], în congresele de la Bucureşti din 1913[15], 1914[16], 1920[17], 1921[18], în conferinţele corpului didactic din Dacia superioară din 5—6 mai 1920[19] şi de la tribuna parlamentului în 1921. Bunăoară, învăţătorul deputat Florian Cristescu, după ce a făcut un aspru rechizitoriu cercurilor conducătoare care erau gata să aprobe în 1907 prefecţilor să împuşte pe învăţători din 7 în 7 şi să radă de pe faţa pămîntului şcolile normale cu tunul, a cerut ca aceste şcoli „să se echivaleze cu liceul, pentru ca absolvenţii lor să-şi poată continua pregătirea în institute de învăţămînt superior, pentru că trebuiesc elemente cît mai culte în învăţămîntul primar"[20].

În acelaşi an, prof. univ. Vladimir Ghidionescu sprijină acest deziderat şi pe faptul că învăţătorimea germană, încă din 1904, considerînd că „universităţile sînt focare de activitate ştiinţifică, sînt şi locuri de preparare ştiinţifică a în-

[7] *Ibidem.*
[8] „Cronica", anul VII, nr. 1224—1227, 3—4—5—6 august, 1905.
[9] „Revista învăţătorilor şi învăţătoarelor din România", anul VII, nr. 5, octombrie 1906, p. 148.
[10] „Tribuna învăţătorilor", anul II, nr. 45, din 5.II.1908, p. 3.
[11] „Revista învăţătorilor şi învăţătoarelor din România", anul X, nr. 2—3, iulie-august 1909, p. 40.
[12] Stanciu Stoian, *Cuvîntare în Congresul de la Constanţa din 1938*, „Şcoala şi viaţa", anul VIII, nr. 10. septembrie 1938.
[13] „Tribuna învăţătorilor", anul V, nr. 18, 20 septembrie 1910.
[14] „Vremea nouă", anul III, nr. 1, sept. 1912.
[15] „Revista Asociaţiei generale a învăţătorilor din România", anul XII nr. 11—12—13, din martie, aprilie, mai 1913, p. 30—36 ; *Ne trebuie o şcoală normală superioară*, de D. Gh. Bulat, p. 142—143.
[16] „Vremea nouă", anul IV, nr. 5, ianuarie 1915, p. 178.
[17] *Idem*, anul VI, nr. 4, aprilie 1920.
[18] *Idem*, anul VII, nr. 5, mai 1921, p. 94.
[19] Ministerul Instrucţiunii Publice, Conferinţele corpului didactic din Dacia superioară, Tip. Liceum, Cluj, 1920, p. 22, 66, 72, 74, 75, 76, 77.
[20] Florian Cristescu, *Învăţămîntul primar în România întregită*, Bucureşti, 1921, p. 5.

vățătorilor", a cerut în Congresul de la Königsberg ca „în viitor toți învățătorii să fie pregătiți în universități" [21], ceea ce „s-a și stabilit prin Constituția de la Weimar din 1919" [22]. Tot în 1904, universitățile din Italia au fost autorizate să creeze un curs de perfecționare pentru învățători, cărora li se va elibera o diplomă specială, iar în Franța, proiectul Masse-Bulard se baza pe concluzia că: „Știința și arta pedagogică își au locul în universități unde trebuie să se întîlnească și să se pregătească laolaltă profesorii secundari cu învățătorii" [23].

Rol de seamă în stimularea luptei revendicative a învățătorilor din țara noastră pentru o cultură superioară l-a avut și cel de-al II-lea Congres internațional al învățămîntului primar ținut în 1910 la Paris, de unde înapoindu-se, I. Gh. Dumitrașcu își încheie astfel raportul depus ministerului: „deci pregătire mult mai completă și curat științifică pentru învățători, ceea ce nu se poate decît în universitate" [24]. Cum ministerul n-a realizat acest deziderat, învățătorii grupați în jurul revistei „Vremea nouă" au cerut profesorului Iorga, în 1912, ca în cadrul cursurilor de vară de la Vălenii de Munte să organizeze și cursuri pedagogice învățătorești. Acest deziderat s-a și realizat sub conducerea prof. univ. Gh. Bogdan-Duică[25], cursurile fiind organizate între cele 2 războaie mondiale de către Asociația generală a învățătorilor din România, la Brașov, la Sibiu, la Piatra Neamț, la Cîmpulung și în alte localități, dovedindu-se și pe această cale dorința arzătoare a învățătorilor de a-și însuși o cultură superioară.

Cursurile organizate de A.T.I.R. la Lipova, între 1934—1939, prin lucrările de seminar și laborator, sub directa conducere a lui C. Rădulescu-Motru și a asistentului său prof. dr. I. M. Nestor, s-au deosebit de cele universitare propriu-zise doar prin timpul limitat la numai 21 zile pe an [26]. Semnificative sînt în ce privește capacitatea învățătorilor aprecierile lui G. G. Antonescu referitoare la examenele de licență ale primei serii de absolvenți ai Secției pedagogice universitare. Din 43 de candidați, 22 și-au luat licența cu mențiunea „magna cum laude", 18 „cum laude" și numai 3 fără mențiune [27]. „Nu voi uita niciodată lecțiile pe care le-am făcut în plin aer în pădurea imensă ca un codru a băilor Lipova, înaintea sutelor de învățători, pe fețele cărora citeam dorința vie ce o aveau de a se pune la curent cu noile cercetări în ramura psihologiei" [28], își exprima C. Rădulescu-Motru admirația față de cursanți, o dată cu regretul că, din cauza războiului nu mai poate fi în mijlocul lor. Pentru a le justifica dreptul la o cultură superioară, prof. dr. docent Ștefan Bârsănescu, evoca, în 1938, figuri de învățători celebri, începînd cu Ioan Amos Comenius, I. H. Pestalozzi și terminînd cu Pompei și Creangă [29], între care Nicolae Iorga rînduise încă din 1910 pe Al. Ștefulescu [30].

Despre capacitatea, puterea de muncă, despre conștiința cu care învățătorii au răspuns tuturor chemărilor în interesul patriei și al poporului pe toate fronturile și despre drepturile lor la cultură superioară și o viață mai omenească s-au scris sute, mii de pagini, dar cînd a fost să se înfăptuiască ceva în favoarea lor veșnic s-au găsit motive de tergiversare, de diversiune și restrîngere și mai ales de oprelişti. Așa, de exemplu, în urma furtunoaselor discuții din congresele de la Craiova din 1929 — an în care s-a reluat în discuție problema culturii universitare a învățătorilor — s-a mai pus problema și în Congresul internațional al învățămîntului primar de la Belizona (Elveția) [31], de la București din 1930 [32],

---

[21] Vladimir Ghidionescu, *Comunicare*, „Vremea nouă", anul VII, nr. 5, mai 1921, p. 100—104.

[22] G. G. Antonescu, *Rolul Secției pedagogice în opera de propășire a culturii naționale*, „Învățătorul și Universitatea" (Buletinul asociației licențiaților și studenților secției pedagogice universitare), București, iunie 1939, p. 18, 19.

[23] Vladimir Ghidionescu, *Comunicare*, „Vremea nouă"", anul VII, nr. 5, 1921, p. 100—104.

[24] I. Gh. Dumitrașcu, *Raport asupra celui de-al II-lea Congres internațional al învățămîntului primar*, București, 1911, p. 63—64.

[25] „Vremea nouă", anul III, nr. 1, septembrie 1912.

[26] George Beuran, *Cursurile de vară de la Lipova*, „Revista de pedagogie", anul XVI, aprilie 1967, p. 59—63.

[27] G. G. Antonescu, *Învățătorul și Universitatea*, p. 16.

[28] C. Rădulescu-Motru, *În pragul noului deceniu*, „Tineretul învățătoresc", anul X, nr. 256—257, Lipova-Banat, ianuarie 1942.

[29] Ștefan Bârsănescu, *Învățătorul român contemporan...*, Iași, 1939, p. 51.

[30] Nicolae Iorga, Al. Ștefulescu, *Pagini alese*, E.P.L., p. 32—34.

[31] „Școala și viața", anul I, nr. 1, 1930.

[32] *Idem*, anul I, nr. 7, sept. 1930, p. 333

de la Cluj din 1933 [33], de la Iaşi din 1934 [34], de la Timişoara din 1935 [35], de la Oradea din 1937 [36] şi de la Constanţa din 1938 [37]. Cu toate asigurările solemne ale miniştrilor prezenţi la acest congres că „li se vor echivala diplomele de capacitate de învăţător cu bacalaureatul şi se vor transforma şcolile normale în licee pedagogice pentru ca absolvenţii lor să se poată înscrie la orice facultate vor", în loc de a se înfiinţa noi secţii pedagogice, s-a desfiinţat şi cea înfiinţată în 1923, promiţîndu-li-se secţia „B" [38], tot cu locuri limitate, la şcolile normale superioare, care numai pentru învăţători nu luaseră fiinţă, după cum rezultă dintr-o lucrare a vremii [39].

După proiectul de reformă a învăţămîntului elaborat de P. P. Negulescu în 1921, care „prevedea şcoli normale superioare pentru cei mai distinşi normalişti" [40], singura încercare sinceră de a înfiinţa şcoli normale superioare anume pentru învăţători, care după absolvire să-şi revină la posturile din învăţămîntul primar, a fost anteproiectul de lege de organizare a învăţămîntului primar şi normal primar, întocmit în 1933 de prof. Dimitrie Gusti în colaborare cu I. C. Petrescu şi Stanciu Stoian. Dar, căzînd guvernul în care Gusti era ministru, a căzut şi anteproiectul său, cum a căzut şi cel elaborat de I. C. Petrescu în 1941 [41], spulberînd definitiv iluziile învăţătorilor că li se pot rezolva problemele. De altfel, teroarea dezlănţuită împotriva învăţătorilor după congresul „neoficial" din 1898 [42], imposibilitatea de a mai organiza congrese învăţătoreşti timp de 6 ani (1899—1905), interzicerea Congresului tinerilor învăţători din 3.XII.1933 de la Timişoara şi a cursurilor de vară de la Lipova din 1934, 1935 şi 1938 [43] rămîn dovezi în acest sens.

La primul Congres învăţătoresc de după Eliberare, ţinut în zilele de 3—4—5 martie 1945, la Bucureşti, învăţătorii nici nu mai formulează deziderate de ordin profesional, ci, făcînd critica regimurilor din trecut, ei cer guvern democratic, ceea ce s-a şi înfăptuit sub conducerea dr. Petru Groza. Congresiştii iau cunoştinţă din cuvîntul ministrului că „se studiază înfiinţarea unei şcoli normale superioare PENTRU ÎNVĂŢĂMÎNTUL PRIMAR şi posibilitatea ca învăţătorii dornici să-şi desăvîrşească studiile în instituţii de învăţămînt superior, să o poată face fără penibilele oprelişti de pînă acum" [44]. Într-adevăr după 1948, s-au echivalat diplomele de capacitate ale învăţătorilor cu bacalaureatul, deschizîndu-li-se învăţătorilor larg porţile universităţilor, care au fost şi mai sînt încă luate cu asalt de mii şi mii de învăţătoare. Pregătirea universitară a avut însă, şi mai are, latura sa negativă. Au lipsit şi lipsesc încă clasele I—IV de capacitatea şi îndelungata experienţă pedagogică a acestor învăţători, care, datorită specializării într-o disciplină, nu mai sînt învăţători, ci profesori la clasele V—XII sau în învăţămîntul superior. De aici, lipsa de continuitate, micşorarea numărului de cadre didactice la aceste clase, unde se observă o afluenţă de suplinitori, provocînd astfel „lipsuri calitative", care nu mai pot fi eliminate în clasele V—X şi nici în clasele XI—XII, de calitatea cărora depinde ceea ce poate realiza universitatea în înţelesul său larg. Interdependenţa dintre instituţiile de pe toate treptele de învăţămînt este expusă de academicianul Cristofor Simionescu în cele ce urmează: „Printr-o dialectică pe care spiritele mecaniciste nu o pricep, universitatea este ceea ce este, datorită învăţămîntului precedent, începînd

---

[33] *Idem*, anul VI, nr. 7—8—9, sept.—oct.—noiembrie, 1933, p. 374.
[34] *Idem*, anul V, nr. 4—5, sept.—oct., 1934, p. 227.
[35] *Idem*, anul VI, nr. 4—6, sept.—oct.—noiembrie 1935, p. 86.
[36] *Idem*, anul VIII, nr. 1—2—3, 1937—1938, p. 247.
[37] *Idem*, anul VIII, nr. 10, sept. 1938, p. 59.
[38] Ilie Popescu-Teiuşan şi Tiberiu Truţer, *Din istoricul pregătirii cadrelor didactice în România*, „Revista de pedagogie", anul XVIII, nr. 4, aprilie 1969, p. 120—125.
[39] I. Zamfirescu, *Problema şcolilor normale superioare* Bucureşti, 1939.
[40] Ilie Popescu-Teiuşan şi Tiberiu Truţer, art. cit., p. 124.
[41] George Beuran, *Analiza anteproiectului de decret-lege pentru organizarea învăţămîntului primar şi normal primar*, „Tineretul învăţătoresc", anul IX, nr. 243—245, mai—iunie 1941 ; vezi şi „Gînd tineresc" anul II, nr. 12, iunie 1945.
[42] Ministerul Învăţămîntului, Institutul de ştiinţe pedagogice, *Învăţătorii şi răscoala din 1907*, E.D.P. Bucureşti, 1958, p. 23.
[43] George Beuran, art. cit. din „Revista de pedagogie", apr. 1967.
[44] Ştefan Voitec, *Cuvîntare, Învăţătorii şi socialismul*, Biblioteca învăţătorului socialist, nr. 2, Bucureşti, 1954, p. 33.

cu prima clasă primară, iar aceasta este ceea ce este datorită în primul rînd universităţii"[45]. Acest dublu circuit nu s-a făcut însă nemijlocit, ci mijlocit nu numai de şcoli normale, în care se dădea toată atenţia ştiinţei şi practicii pedagogice, ci şi de tot felul de şcoli. De aci „lipsurile calitative" care se vor perpetua dacă nu se asigură circuitul nemijlocit într-o universitate şi primele clase primare, prin pregătirea învăţătorilor în instituţii de învăţămînt superior, nu numai în şcoli de grad mediu cum sînt liceele pedagogice.

Modernizarea învăţămîntului „prin folosirea ciberneticii în educaţie şi învăţămînt, instruirea şi autoinstruirea programată"[46], descoperirea de timpuriu şi orientarea justă a vocaţiilor, atît pentru sporirea numărului de cercetători şi savanţi, cît şi pentru a se evita alegerea greşită a carierii, care frînează mersul înainte în multe sectoare de activitate, cer învăţătorului cunoştinţe de nivel superior. La fel „misiunea de educator al generaţiilor tinere, pentru a le cultiva dragostea nețărmurită faţă de patrie şi de popor, devotamentul pentru cauza socialismului, pentru idealurile de pace, înţelegere între popoare şi progres social"[47], stabilită de statutul personalului didactic din Republica Socialistă România, cere o pregătire universitară a tinerilor învăţători.

Considerînd şcoala ca „factorul principal de educaţie a cetăţenilor, a întregii societăţi în epoca noastră, şi ca principalul canal de difuzare a ştiinţei şi culturii, de îmbogăţire a minţii, de modelare a caracterelor şi formare a tinerelor generaţii"[48], Raportul Comitetului Central la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român, susţinut de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, dă o indicaţie preţioasă în ce priveşte pregătirea cadrelor didactice şi ca atare şi a învăţătorilor, care, punînd bazele educaţiei, ştiinţei, artei şi culturii, procesului de formare a tinerelor generaţii, trebuie să aibă aceeaşi pregătire superioară ca cei ce le continuă munca pe treapta imediat superioară de învăţămînt.

★

În adevăr, la noi în ţară, şcoala primară nu mai constituie singura formă de învăţămînt a majorităţii populaţiei, ci, de la Reforma învăţămîntului din 1948, a devenit prima treaptă a studiilor în continuă creştere ; de la generalizarea învăţămîntului de 7 ani s-a ajuns la 8 ani şi-n anul acesta la 10 ani. Şi misiunea ei nu se mai reduce, aşa cum considera Dottrens, „la a face pe elevi să înveţe şi să asculte, ci trebuie să-i înveţe să se comporte, să se orienteze, să le dea putinţa să-şi însuşească singuri noi cunoştinţe, să-şi aleagă viitoarea profesiune, ţinînd seama de aptitudinile, interesele şi de perseverenţa lor"[49]. Din aceste considerente cît şi din multe altele, Dottrens consideră necesară pregătirea universitară a învăţătorilor, o condiţie sine qua non pentru ca învăţătorii să-şi poată îndeplini misiunile lor cerute de contemporaneitate.

Din cele expuse se desprind următoarele concluzii :

1. Pregătirea universitară a învăţătorilor a intrat de peste două decenii în tradiţia şcolii noastre şi dreptul de a urma orice fel de facultate le este asigurat absolvenţilor liceelor pedagogice prin lege.[50]

2. De această pregătire au beneficiat însă aceia care doreau să funcţioneze la clasele V—VII—VIII şi la clasele VIII—IX sau IX—XII. Cadrele care doreau să funcţioneze la clasele I—IV fiind continuu lipsite de capacitatea şi experienţa celor ce, datorită specializării într-o disciplină sau alta, au devenit profesori la clasele V—XII.

3. Alineatul „c" din art. 9 al Statutului personalului didactic din Republica Socialistă România creează posibilitatea ca şi prima treaptă clasele I-IV, să beneficieze de această pregătire.

---

[45] Cristofor Simionescu, *Şcoala şi progresul şcolii*, „Cronica", anul II, nr. 1748, Iaşi, 7.I.1967.

[46] Stanciu Stoian, *Didactica, domeniu de creaţie*, „Gazeta învăţămîntului", anul XVII, nr. 6986, Bucureşti, 20 mai 1966.

[47] *Lege privind statutul personalului didactic din Republica Socialistă România*, „Buletinul Oficial al Republicii Socialiste România", anul V, nr. 33, P.I. 15.III.1969.

[48] *Raportul Comitetului Central al Partidului Comunist Român la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, „Scînteia", anul XXXVIII, nr. 8149, 7 august. 1969, p. 8.

[49] Robert Dottrens, *Instituteurs hier éducateurs demain ! (L'évolution de l'école primaire)*. Ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1966.

[50] *Liceele pedagogice*, convorbire cu prof. Ion Titică, director general adjunct în Ministerul Învăţămîntului, „Gazeta Învăţămîntului. anul XXI, nr. 996, 6 iunie 1969, p. 3.

Pentru pregătirea superioară a învăţătorilor credem necesar :

a) Înfiinţarea de licee pedagogice superioare pe lîngă universităţi, în care să-şi desăvîrşească studiile absolvenţii liceelor pedagogice care vor să devină „învăţători superiori" şi nu „institutori", cum printr-o scăpare din vedere s-a prevăzut în Statut.[51] Liceele pedagogice superioare vor avea pe lîngă ele şcoli de aplicaţie, laboratoare de psihologie, de didactică şi de pedagogie experimentală etc.

b) Selecţia viitorilor învăţători să se facă şi pe baza unor „criterii caracterologice"[52], nu numai pe baza cunoştinţelor. Aceasta pentru că învăţătorul, devenind EDUCATOR, „nu va mai exercita o meserie, ci va TRĂI împreună cu elevii săi"[53], ceea ce înainte de Dottrens ne mai recomandase un martir al ştiinţei şi datoriei : G. G. Longinescu[54]. În vederea atingerii acestui obiectiv nu strică obligaţia prin lege ca absolvenţii liceelor pedagogice, ca şi ai liceelor pedagogice superioare, să funcţioneze minimum 8 ani la clasele I—IV. Acest stagiu este de real folos atît viitorilor savanţi, cercetători, inspectori, directori etc. recrutaţi dintre învăţători, cît şi întregului învăţămînt, misiunii de educator.

---

[51] Şcoala normală de institutori — învăţători de la oraşe — a fost suprimată încă din 1901 (A se vedea art. Teiuşan şi Truţer, „Revista de pedagogie", aprilie 1969, p. 122). „Învăţător superior este un grad care s-a acordat învăţătorilor licenţiaţi şi celor cu merite deosebite", între 1938—1948.

[52] Tiberiu Truţer, *Învăţători ieri, educatori mîine* (Recenzia cărţii lui Dottrens), „Revista de pedagogie", nr. 2, 1968, p. 124.

[53] *Ibidem.*

[54] A. Dabija, *Aureola omului de la catedră*, „Scînteia", anul XXXV, nr. 6875, 29.I.1966.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Preocupări actuale privind învăţământul în Venezuela

Conf. univ. dr. DIDINA BĂRBULESCU
Universitatea Bucureşti

Problema educaţiei în sens larg şi a învăţământului în special frămîntă din ce în ce mai mult pe intelectualii progresişti venezueleni şi, în genere, pe toţi membrii comunităţii venezuelene conştienţi de rolul şi importanţa factorului socio-educativ în procesul de dezvoltare economică şi culturală a ţării. Răsfoind ziarele şi periodicele venezuelene, audiind conferinţe şi comunicări ştiinţifice, nu poţi să nu fi impresionat de frecvenţa şi insistenţa dezbaterilor pe această problemă.

Multe articole semnate de universitari venezueleni şi în mod deosebit de pedagogi, psihologi şi sociologi militează pentru modificări în structura învăţământului, pentru o reformă a educaţiei, accelerarea dinamicii învăţământului şi educaţiei, formarea resurselor umane corespunzător necesităţilor ţării, lichidarea analfabetismului şi cultivarea maselor, democratizarea învăţământului şi soluţionarea altor probleme de instrucţie şi educaţie care stau astăzi în faţa statului venezuelean.

Preşedintele Republicii Venezuela, dr. Rafael Caldera, profesor al şcolii de sociologie de la Universitatea centrală din Caracas, referindu-se la această situaţie, a arătat necesitatea de a se intensifica preocupările pentru educaţie şi instrucţie. El a subliniat că educaţia este o condiţie necesară în realizarea marilor obiective, planuri şi programe naţionale, că ea nu este o problemă numai a statului şi nici de exclusiva competenţă a şcolii, ci constituie o sarcină de mare urgenţă pentru întreaga naţiune.

Viitorul oricărei naţiuni va purta amprentele educaţiei prezente şi va fi dominat de formaţia pe care o primeşte astăzi tînăra generaţie. Copiii care încep astăzi educaţia vor fi conducătorii, lucrătorii şi oamenii de ştiinţă şi cultură ai anului 2000. În mîinile lor vor fi sarcinile sociale ale epocii viitoare. Conştiinţa acestei realităţi determină pe intelectualii progresişti din Venezuela să militeze activ şi să atragă noi forţe pentru lărgirea şi intensificarea educaţiei, pentru perfecţionarea ei şi în acelaşi timp îi stimulează la găsirea soluţiilor de educare a tineretului în conformitate cu cerinţele viitorului.

Avînd în vedere importanţa factorului uman în orice proces de dezvoltare economică şi culturală a ţării, o atenţie deosebită se acordă formării şi dezvoltării resurselor umane interne, pentru formarea cadrelor naţionale de specialişti care să asigure suveranitatea ţării şi dezvoltarea ei în conformitate cu cerinţele contemporane. În acest sens, ministrul educaţiei — dr. Hernandez Carabanõ — în conferinţa ţinută la seminarul internaţional din Caracas din 27 aprilie a.c., insistînd asupra creării posibilităţilor şi intensificării eforturilor pentru depistarea, cultivarea şi punerea în valoare a talentelor naţionale, a spus : „punerea în valoare a talentelor naţionale constituie un ajutor pentru a evita iobăgia intelectuală şi în acelaşi timp pentru a reduce înapoierea tehnică existentă în unele sectoare ale economiei".

Interesul manifestat de stat și efortul depus de oamenii progresiști din Venezuela pentru ridicarea nivelului de cultură al poporului se poate vedea dintr-o serie de realizări obținute și în acest domeniu.

Astfel, a scăzut de la an la an numărul analfabeților. Dacă în anul 1958 procentul analfabeților era de 31%, în prezent acest procent a scăzut sub 20%.

A crescut numărul școlilor primare și medii și al institutelor de învățămînt superior. În perioada 1959/1968, Ministerul Lucrărilor Publice (M.O.P.) a construit 1205 edificii pentru învățămîntul primar cu o capacitate de cuprindere de 240 198 elevi, 108 școli pentru învățămîntul mediu cu o capacitate de cuprindere de 107 135 elevi și 54 edificii pentru desfășurarea învățămîntului superior cu o capacitate de cuprindere de 10.520 studenți. În ultimii ani s-a înregistrat un ritm mai rapid al construcțiilor școlare. În 1959/1961 s-au construit pentru toate gradele de învățămînt un procent de 50% mai multe edificii școlare decît în decurs de 54 ani — perioada 1904/1958.

Au crescut alocațiile din buget pentru rezolvarea problemelor de învățămînt. Dacă în anul 1964 s-au alocat din bugetul statului 682 500 bolivari (moneda venezueleană) pentru învățămînt, în anul 1968 s-au prevăzut 1 351 200 bolivari, ceea ce înseamnă o creștere de 92%.

În toate gradele de învățămînt a crescut numărul elevilor înscriși. În anul școlar 1957/1958, numărul elevilor înscriși în învățămîntul preșcolar și primar era de 751 500, iar în anul școlar 1968/1969 a crescut la 1 625 700 de elevi, din care foarte puțini învață în școlile particulare.

Învățămîntul primar are o durată de 6 ani, iar vîrsta obligatorie de școlarizare este de 7 ani.

Numărul elevilor din școlile medii de toate tipurile a crescut de la 82 900 de elevi înscriși în 1957/1958, la 390 200 elevi înscriși în 1968/1969, din care cei mai mulți (251 600) elevi sînt la școala secundară (liceu), restul fiind elevi ai școlilor tehnice și normale.

Sistemul de învățămînt mediu din Venezuela cuprinde trei tipuri principale de școli (secundare, normale și tehnice), care prezintă foarte mari diferențieri între ele din care cauză trecerea elevilor de la un tip de școală la altul este destul de grea.

Școala secundară are o durată de 5 ani și este organizată pe două cicluri: ciclul I de 3 ani, care dă o cultură generală și ciclul II care dă o specializare în cadrul celor două secții înființate de curînd : umanistică și științifică. Școlile normale au o durată de 4 ani și pregătesc învățători pentru învățămîntul primar.

Învățămîntul mediu tehnic cuprinde următoarele tipuri de școli : agricole, comerciale, artizanale, industriale, de infirmiere, de muncă socială, de muzică și de arte plastice. În aceste școli intră elevii după ce au absolvit cursul primar, iar durata lor variază de la 2 la 6 ani, în raport cu specialitatea pe care o dau.

În ce privește învățămîntul superior, numărul studenților a crescut de la 10 900 — cîți erau înscriși în 1957/1958 — la 70 860 în 1968/1969, din care 67 000 sînt înscriși în universități, 3 700 în institutele pedagogice și 160 la politehnică. În Venezuela există 6 universități de stat și două universități particulare (catolică — Andres Bello — și universitatea Santa Maria), cele mai multe dintre ele sînt înființate după 1952 *.

În cadrul multor școli s-au înființat cabinete și laboratoare pentru predarea disciplinelor școlare. Numărul învățătorilor și profesorilor calificați a început să crească, o dată cu sporirea numărului universităților și cu înființarea institutelor pedagogice.

În prezent, există în Venezuela 2 institute pedagogice, iar începînd din anul școlar 1967/1968 funcționează în orașul Barchisimento și o politehnică. Înființarea ei constituie primul pas mare pentru satisfacerea necesităților crescînde de resurse umane cu înaltă calificare cerute de programele industriale și tehnologice aflate în perspectivă.

Fără îndoială, în ultimii 10—15 ani s-au înregistrat progrese și în ce privește conținutul învățămîntului și metodele de predare, care împreună cu eforturile profesorilor și elevilor au dus la o creștere a promovabilității.

Cu toate aceste rezultate pozitive — așa cum arată mulți oameni de cultură — învățămîntul venezuelean este într-o continuă transformare, pentru a

* Universitățile particulare funcționează din anul 1952/1953, Universitatea din Carabobo din 1957/1958, cea din Orient din 1959/1960, iar Centrul experimental de studii superioare din 1962/1963.

face față nevoilor țării, cerințelor epocii și aspirațiilor mereu crescînde ale poporului.

În unele studii și articole, semnalînd unele neajunsuri existente în școala venezueleană, se preconizează schimbări în organizarea și conținutul învățămîntului. Astfel, doctora în științe politice Luiza Elena Vegas, profesoară la catedra de educație de la Universitatea centrală din Caracas și directoare a Institutului Politehnico-Educațional, într-o comunicare științifică ținută anul trecut în cadrul universității, spunea: „Direct sau indirect, activ sau pasiv asistăm cu toții la o criză acută a sistemului nostru de educație de care unii sînt mai mult conștienți datorită sensibilității lor sociale, gradului de cultură și preocupărilor lor profesionale“ [1].

În articolul intitulat *Reforma imperativă a educației*, dezvăluind rămînerile în urmă din învățămînt, aceeași autoare spunea: „O reformă a sistemului de învățămînt devine absolut necesară. Vechile structuri ale învățămîntului sînt incapabile să răspundă noului elan spre cultură al tineretului venezuelean“ [1].

Necesitatea unor înnoiri în învățămîntul venezuelean este semnalată chiar de actualul ministru al educației, care în comunicarea științifică ținută în luna aprilie anul acesta, pe tema *Venezuela și construcția viitorului său*, a spus: „Există o criză structurală a sistemului nostru de educație care se manifestă prin incapacitatea sistemului de a face față necesităților actuale și exigențelor viitoare“. El a subliniat în continuare că „în prezent educația se impune ca o problemă de recuperare națională, iar aspirația comună a venezuelenilor de a avea o lege a educației pusă pe principii solide, democratice trebuie rezolvată cu toată urgența“.

Transformările care se cer înfăptuite în sistemul de învățămînt venezuelean sînt determinate de cauze sociale, economice și tehnice din care menționăm:

1. Explozia demografică care s-a produs în Venezuela după cel de-al doilea război mondial și în mod deosebit în ultimii zece ani și care a avut printre multe alte consecințe și creșterea vertiginoasă a efectivelor școlare. Din datele statistice rezultă că în anul 1941 existau în Venezuela 3 810 771 locuitori, iar în anii următori populația a sporit la fiecare 10 ani cu aproximativ 2 milioane, ajungînd în 1961 să se dubleze. După anul 1961, ritmul de creștere a populației a fost și mai rapid. Astfel, numai în decurs de 7 ani (1961 — iulie 1968) populația a crescut cu 2 milioane, iar în prezent (după 1 ianuarie 1969) a ajuns la 10 milioane, din care circa 50% sînt minori sub 14 ani. Această creștere masivă a populației este provocată atît de o creștere rapidă a natalității în Venezuela cît și de scăderea mortalității, ca urmare a măsurilor sanitare și sociale luate pe plan național. Mortalitatea infantilă a scăzut de la 64,4% — cît era în 1958 — la 41,6% în 1968, iar indicele general de mortalitate a scăzut de la 8,3% la 6,9% în aceeași perioadă.

Explozia demografică a făcut să crească vertiginos și numărul celor care necesită să fie școlarizați. De la an la an, există o afluență tot mai mare de copii care vin să se înscrie în învățămînt, în timp ce capacitatea lui de cuprindere este insuficientă. Această afluență spre școli este o consecință nu numai a exploziei demografice, ci și a creșterii aspirației spre cultură a maselor, determinată de dezvoltarea națiunii venezuelene.

Alfabetizarea și culturalizarea adulților, care se realizează de intelectualii progresiști venezueleni, și îmbunătățirea condițiilor de trai față de deceniile anterioare sînt alți factori de natură să contribuie la stimularea aspirației tineretului spre cultură și la afluența lui spre școli.

2. Există apoi o neconcordanță între ceea ce se cere în epoca actuală de la tineret, de la pregătirea lui și ceea ce oferă în prezent învățămîntul venezuelean pentru realizarea acestor cerințe. Dezvoltarea științei și tehnicii mondiale, ca și necesitățile interne de dezvoltare a economiei și culturii naționale au pus în fața învățămîntului obiective complexe și exigențe sporite pe linia pregătirii tineretului, însă învățămîntul tradițional, cu structura, conținutul și metodele sale inadecvate nu dă posibilitatea realizării acestor obiective și cerințe.

În prezent, au loc în Venezuela confruntări de forțe și opinii cu privire la rezolvarea acestei situații create. Unele forțe progresiste, dornice de a aduce cît mai grabnic progresul națiunii venezuelene, au o atitudine novatoare, acționează pentru a se realiza o tran-

[1] Luiza Elena Vegas, *Reforma imperativa de la educacion*, în revista „El farol“ nr. 226, iulie—septembrie, 1968.

sformare substanțială a sistemului de învățămînt, pentru o lege a învățămîntului bazată pe principii cu adevărat democratice și militează pentru ca școala să fie privită ca instituție productivă, în care să nu se neglijeze nici factorul uman, nici cel economic.

Unii specialiști venezueleni din domeniul învățămîntului consideră necesar ca în planul amplu al reformei să se aibă în vedere, pe lîngă altele, următoarele aspecte esențiale : democratizarea învățămîntului ; formarea caracterului și dezvoltarea capacităților de gîndire ale elevilor ; dezvoltarea inițiativei, a capacității de investigație, a spiritului creator și novator al educatorilor ; progresul mijloacelor de comunicare și difuzare aplicabile în învățămînt ; accelerarea cunoașterii teoretice și a tehnicilor folosite în învățămînt ; cerințele sociale puse de societate în fața tineretului. Sistemul de învățămînt să fie conceput astfel încît să favorizeze dezvoltarea omului ca persoană și evoluția lui în cadrul comunității.

*

Educația primară în Venezuela este obligatorie prin lege. Statul, în conformitate cu prevederile legii, trebuie să creeze toate posibilitățile (inclusiv gratuitatea învățămîntului) pentru ca toți copiii să beneficieze de sistemul de învățămînt.

Însă, capacitatea de cuprindere a elevilor în învățămîntul preșcolar și primar este mult mai mică decît necesitățile existente, numărul copiilor de vîrstă școlară (5—14 ani) depășind cu mult capacitatea de înscriere a școlii primare și a instituțiilor preșcolare fapt ce determină rămînerea în afara învățămîntului a unui număr destul de mare de copii. Astfel, în anul școlar 1967/1968, numărul populației în vîrstă de 5 pînă la 14 ani (vîrsta corespunzătoare învățămîntului preșcolar și primar) s-a ridicat la 2 602 541 copii, iar edificiile folosite pentru învățămîntul primar și preșcolar aveau la această dată numai o capacitate de 1 584 500 de locuri, ceea ce înseamnă că pentru 1 018 041 copii de vîrstă de 5—14 ani nu erau asigurate locurile necesare pentru a putea fi înscriși și cuprinși în învățămîntul preșcolar și primar.

Din studiul efectuat de socio-pedagogul venezuelean Iuan Claudio, publicat sub titlul *Mai mult de un milion de copii rămîn în afara sistemului de învățămînt*[2], rezultă că în anul școlar 1967/1968 n-au beneficiat de învățămîntul preșcolar 491 624 copii între 5—6 ani, iar de învățămîntul primar 633 509 copii. Deci, în acest an, au rămas în afara învățămîntului primar și preșcolar 1 125 131 de copii. De asemenea, dr. Carlo Acedo Mendoza, în articolul *Un milion de copii în afara școlii*, menționează același fenomen al necuprinderii în instituțiile școlare existente a peste un milion de copii în vîrstă de 5—19 ani.

Un alt fenomen al învățămîntului venezuelean îl constituie abandonul școlar (retragerea masivă a elevilor din învățămînt), precum și procentajul destul de scăzut al celor care reușesc să absolve școala primară și să continue studiile, atît de la un grad la altul, cît și în cadrul aceluiași grad, de la o clasă la alta. Numai cîteva cifre vor fi edificatoare. În decursul a 5 ani consecutivi de școală primară (perioada 1961—1966) s-au pierdut din învățămîntul primar, din diferite motive, în diferite clase, un număr de 283 593 elevi, ceea ce înseamnă un procent foarte ridicat — de 68%.

Această retragere destul de mare a elevilor din învățămînt este determinată de o multitudine de factori, din care menționăm :

1. Lipsa de posibilități materiale a marii majorități a familiilor venezuelene pentru a acoperi cheltuielile necesare întreținerii copiilor la școală : rechizite școlare, cărți, îmbrăcăminte, transport, cote de colaborare cu școala etc. La aceasta se mai adaugă și faptul că familiile venezuelene din rîndul maselor muncitoare (ca mai toate familiile latino-americanilor) sînt destul de numeroase și nu toți membrii familiei pot lucra (fie că sînt bolnavi, fie că nu pot ocupa un loc de muncă). Datele recensămîntului din martie 1967 arată că populația aptă de muncă era în acest an numai de 2 898 000 locuitori, deci un procent de circa 30% din totalul populației țării. Din acest număr munceau numai 2 672 000, din care 443 539 persoane erau copii între 10—19 ani. La fiecare 9 venezueleni 2 lucrau pentru a susține pe ceilalți șapte[3].

---

[2] *Memoria y Cuenta que el Ministro de educacion prezento al Congreso nacional en sesiones de 1968*, tomo II, p. 12, cuadro 1.5.

[3] Din datele furnizate de Ministerio de Fomento — Direccion General de Estadistica y censos nacionales.

Acumularea bogăției spre vîrful piramidei sociale a crescut astfel încît 50% din totalul populației absoarbe aproape 1/3 din venitul național, în timp ce 50% din populație trebuie să se mulțumească cu aproximativ 14% din venitul național. Grupa de populație foarte săracă, care reprezintă 20% din populația țării, primește din venitul național numai 35%, pe cînd grupa cu un venit superior (foarte înstărită), care reprezintă 5% din populație, primește 29,1% din venitul național [4].

2. Nivelul cultural scăzut al multor părinți împiedică pe aceștia să înțeleagă necesitatea de a da instrucție copiilor lor. Ei nu militează pentru ca fiii și fiicele lor să frecventeze școala, să învețe cu continuitate.

În ciuda unor eforturi făcute în ultimii ani, populația analfabetă existentă în Venezuela este încă foarte numeroasă. În sectorul rural analfabetismul este de 38%.

3. Lipsa de personal didactic superior pregătit, precum și a formelor și metodelor de învățămînt corespunzătoare, atractive, care să stimuleze pe elevi și să adapteze învățămîntul caracteristicilor și capacităților individuale ale elevilor.

*

Ne-am referit la cîteva din problemele existente în învățămîntul venezuelean, așa cum rezultă el din presa și din periodicele pedagogice din Venezuela, probleme care frămîntă pe pedagogi, pe specialiști și oameni de cultură, organele de drept. Reținem eforturile susținute ce se depun în Venezuela pentru îmbunătățirea structurii și a conținutului învățămîntului, pentru sporirea eficienței acestuia. De curînd s-au înființat unele instituții experimentale, cu scopul de a găsi soluțiile cele mai bune pentru schimbările ce se impun.

[4] Documentele CEPAL E/CM. 12/825, p. 1—24, prezentate la sesiunea 13 (CEPAL) care a avut loc în luna mai, anul curent, la Lima.

Orientarea şcolară şi profesională în Belgia

G. MEURIS
Universitatea din Louvain — Belgia

Faptul dominant al istoriei contemporane pare că rezidă în succesul continuu accelerat al progresului ştiinţific : descoperiri din ce în ce mai numeroase, perfecţionarea continuă a metodelor, aplicaţii tot mai fecunde. Viaţa modernă este transformată în toate dimensiunile ei : se vorbeşte de o civilizaţie ştiinţifică.

Această civilizaţie — a cărei complexitate este în plină creştere — pune probleme complicate : organizarea învăţămîntului şi a muncii, alegerea studiilor şi a profesiunii. Pe de altă parte, specializarea muncii multiplică profesiunile, acestea evoluează continuu şi se scindează prin noi specializări. La aceasta se adaugă transformările tehnicii, mişcările economice antrenînd uneori modificări în repartizarea forţelor de muncă şi — ca o consecinţă — o răsturnare a motivaţiilor profesionale. Astfel, se ivesc numeroase probleme de ordin psihologic şi pedagogic, cu deosebire în programul de formare şi orientare electivă pe drumul întortocheat al unei organizări şcolare tot mai complexe.

Paralel cu această evoluţie, vedem că ştiinţa nu se ocupă numai de lucrurile materiale, ci şi de problemele umane. Asistăm, de pildă, la constituirea unei organizaţii ştiinţifice a studiului şi a muncii şi în acelaşi timp se afirmă intenţia de a ghida, cu ajutorul procedeelor ştiinţifice, al ştiinţelor umane, alegerea şcolară şi profesională. Astfel, de la începutul acestui secol, ştiinţele psihologice, pedagogice, medicale şi sociale se străduiesc să înlocuiască opiniile vulgare cu diagnosticuri obiective şi precise, substituind improvizaţiile empirice cu programări prospective raţionale.

Orientarea şcolară şi profesională apare azi nu numai ca o acţiune delicată şi indispensabilă, dar se pare că dispune şi de arsenalul necesar pentru îndeplinirea unei sarcini nobile, spre binele persoanei şi al societăţii.

Originea şi evoluţia orientării

În 1908, americanul Frank Persons a fundat, la Boston, *Biroul pentru aptitudini profesionale* (vocational bureau) care se situează la originea realizărilor în materie de orientare. După patru ani, un institutor belgian, Arthur Christiaens, a transformat biroul de plasare al adolescenţilor în oficiu de orientare profesională. Astfel, la Bruxelles, s-a fundat, în 1920, *primul centru de orientare profesională* din Europa. De atunci, orientarea a fost în continuu progres în Belgia, atît din punct de vedere teoretic, cît şi din punct de vedere tehnic, al organizării şi al formării personalului de specialitate. Orientarea interesează pe părinţi în aceeaşi măsură ca şi pe tineri, corpul didactic, lumea din industrie, autorităţi şi instituţii particulare.

Prima realizare a lui Christiaens a fost fructul unei maturizări care s-a resimţit în mod progresiv în sînul Asociaţiei de pedotehnie din Belgia. Aceasta datorează mult doctorului Decroly şi profesorului Van Biervliet, preocupaţi cu aplicarea descoperirilor psihologiei ştiinţifice cu privire la cu-

noașterea copilului (pedagnoză) și a unei acțiuni educative binefăcătoare (pedotehnica).

Unul dintre primele obiective ale acestor principii a fost să extindă avantajele și binefacerile orientării, precum și să asigure bazele științifice. A fost, deci, necesară nu numai deschiderea de noi oficii, ci s-a impus și formarea de orientatori pregătiți și fundamentarea practicilor și metodelor de orientare prin cercetări științifice. Oficiul intercomunal pentru orientarea profesională și plasarea tinerilor și tinerelor din regiunea Bruxelles, creat în 1919, a avut misiunea să realizeze aceste obiective. În 1920, a apărut prima publicație cu un caracter de orientare, *Buletinul Oficiului Intercomunal de Orientare Profesională*, editat cu regularitate pînă în 1938.

Începînd din anul 1920, consilierii de orientare beneficiază de o pregătire specială și sistematică. Astfel, Van Biervliet le asigură pregătirea teoretică, în timp ce Christiaens se ocupă de pregătirea lor practică. Ulterior, începînd din anul 1926, școala de ergologie, o secție a Institutului de studii superioare din Belgia, a asigurat formarea orientatorilor, acordînd un certificat de aptitudini pentru funcția de consilier de orientare profesională. Beneficiind de colaborarea științifică a lui Decroly, Christiaens a elaborat o metodă de orientare care s-a răspîndit în toată Europa, sub numele de „metoda de la Bruxelles". Sub controlul riguros al doctorului Decroly, s-au făcut primele cercetări menite să organizeze și să valorifice metodele de orientare. Decroly a consacrat numeroase publicații acestei probleme. În ceea ce-l privește pe Christiaens, el a elaborat încă din 1914 o teorie a orientării, care a fost însă publicată într-o formă definitivă abia după 20 de ani de cercetări și reflecții îndelungate. După Christiaens, schema-tip de orientare prevede trei etape care trebuie cunoscute : analiza aptitudinilor subiectului (examen medical, senzorial, psihomotor, intelectual, al caracterului și al însușirii cunoștințelor școlare) ; analiza profesiunilor cu privire la aptitudinile solicitate în exercitarea lor ; constatarea concordanței sau lipsei de concordanță dintre profilul aptitudinilor subiectului și exigențele profesionale, îndrumarea de orientare urmînd a se baza pe această concordanță sau lipsă de concordanță.

Pe de altă parte, doctorul Van Nieuwenhuys a elaborat o fișă de orientare care cuprinde : anamneza dezvoltării fizice de la naștere, rezultatul examenului medical aprofundat și diverse notații din măsurătorile aptitudinilor motrice.

În 1925, mișcarea „Jeunesse ouvrière catholique" (tinerimea muncitoare catolică) a început să militeze în favoarea orientării profesionale, ceea ce a condus la fundarea, la Bruxelles, a primului oficiu de orientare, emanînd dintr-o inițiativă confesională.

Statul belgian a intervenit în mod direct în 1936, încurajînd și patronînd inițiativele particulare și înființînd Centrul Național de Orientare Profesională, depinzînd de Ministerul Instrucțiunii Publice, căruia i s-a trasat mai multe sarcini : să procure documentația necesară pentru oficiile existente, să ajute pe candidații care-și pregăteau examenul pentru obținerea certificatului oficial de aptitudini pentru funcția de consilier de orientare profesională, să organizeze munca în oficiile de orientare, să sprijine dezvoltarea lor și să pregătească o legificare a orientării profesionale.

Din întreaga evoluție, se poate spune că orientarea din Belgia a parcurs un drum asemănător cu acela din cele mai multe țări din Europa și S.U.A. Pornind de la orientare-plasare, s-a trecut la stadiul orientării profesionale, pentru a se ajunge la orientarea școlară și profesională, care ia din ce în ce mai mult aspectul unui proces evolutiv, de sinteză integrată în opera educativă.

Ca o sinteză pe criterii metodologice, noi putem distinge 4 faze succesive ale evoluției orientării din Belgia. În timpul primei faze, aproximativ între anii 1912—1930, exista o preocupare cvasi exclusivă pentru orientarea profesională în sensul limitat al termenului. Consultatul, plasat într-o situație de dependență, solicita avizul unui expert, care la început indica mai ales contraindicațiile profesionale, înainte de a risca un aviz pozitiv. În acest stadiu, sfatul de orientare, de natură directivă, se baza numai pe aprecierea aptitudinilor intelectuale, psihomotrice și pe starea de sănătate. Testele diferențiale de aptitudine erau mult utilizate.

În cea de-a doua fază, 1930—1945, orientarea s-a desprins progresiv de noțiunea de adaptabilitate funcțională,

lărgindu-şi sfera în sensul unei adaptabilităţi de ordin general. Se contura orientarea şcolară şi ca atare orientarea profesională devenea un ultim stadiu. Orientarea într-un moment dat — orientarea momeṇt — devenea orientarea procesuală. Astfel, investigaţiile depăşesc domeniul aptitudinilor intelectuale şi psihomotrice şi se preocupă de anumite trăsături conştiente de caracter sau de personalitate. Se răspîndeşte utilizarea chestionarelor de personalitate, de interese şcolare şi profesionale, practicîndu-se în acelaşi timp interviurile.

Din 1945, graţie aportului psihologiei dinamice, orientarea şcolară şi profesională atinge un al treilea nivel. Orientatorii nu se mai mulţumesc numai cu cercetarea aptitudinilor şi a cunoştinţelor dobîndite, ci acordă importanţă din ce în ce mai mare afectivităţii motivaţiilor şi dinamicii conştiente şi inconştiente a comportamentului. În acest stadiu, consilierii de orientare apelează insistent la testele proiective.

O concepţie nouă care se dezvoltă în zilele noastre tinde să facă din orientarea şcolară şi profesională o orientare „vocaţională", în măsura în care psihologia aplicată consideră omul „în situaţia" dintr-un mediu social, adică inserat într-o „problematică a existenţei". Aceasta a patra etapă a orientării implică o „angajare conştientă" din partea consultantului care, descoperindu-se şi subscriind mai bine la imaginea despre sine, se dezvoltă devenind o „prezenţă în lume". Pe acest aspect fenomenologic al dinamismului personal mizează orientatorul sau mai bine-zis „consilierul". În această fază existenţială a evoluţiei subiectului, orientarea constă, în principal, în cercetarea elementelor care permit consultantului să realizeze o sinteză comportamentală a elementelor biologice, psihologice, sociale şi spirituale, care marchează distincţia omului de persoană. Orientarea vocaţională face apel la tehnicile cele mai rafinate ale medicinei, pedagogiei şi ştiinţelor sociale, ea adoptă în mod hotărît metodele nedirective, bazîndu-se pe o filozofie a vieţii.

*

În ceea ce priveşte stadiul şi funcţionarea actuală a orientării şcolare şi profesionale şi tutela psiho-medico-socială acestea sînt reglementate şi fundamentate pe o serie de legi noi intrate în vigoare, începînd cu anul 1962. Ele se referă la misiunea oficiilor de orientare şcolară şi profesională, la mînuirea centrelor psiho-medico-sociale, la extinderea prestaţiilor, la personalul tehnic ataşat centrelor şi oficiilor, tipuri de examinări, dotarea acestora din punct de vedere material, inspectarea lor — desemnarea unui verificator şi atribuţiile acestuia etc.

Orientarea nu este obligatorie în cursul şcolarizării. Totuşi, se cere un examen de orientare profesională oricărui tînăr, care vrea să urmeze o meserie cu contract de ucenicie.

Consultaţiile şi examenele sînt aprobate în toate serviciile statului şi în serviciile subvenţionate de stat, aşa cum este cazul majorităţii serviciilor create din iniţiativa învăţămîntului naţional catolic.

Subliniem că, pentru garantarea obiectivităţii avizelor şi pentru a evita anumite presiuni, direcţia oficiilor şi a centrelor trebuie să fie independentă în raport cu instituţiile şcolare şi cu toate instituţiile care asigură formarea profesională, plasarea, tutela sanitară, socială sau educativă.

În ceea ce priveşte competenţa cerută pentru exercitarea funcţiilor în orientare, se cere :

— consilierul-director trebuie să posede licenţa de orientare şcolară şi profesională în ştiinţe psihologice sau în psihologie aplicată şi să aibă o vechime de cel puţin 5 ani în munca de orientare ;

— consilierul trebuie să posede aceleaşi licenţe ca şi directorul, sau licenţă în ştiinţe pedagogice. Asistenţii trebuie să posede următoarele certificate sau diplome : certificatul de aptitudini pentru funcţiile de consilier sau asistent în orientare, diploma de consilier special, diploma de consilier social, diploma de asistent în psihologie, diploma de infirmieră.

În fine, la paritate de diplome (universitare, tehnice superioare sau tehnice medii) consilierul-director, consilierii şi asistenţii se bucură de aceleaşi drepturi băneşti ca şi directorii şi profesorii din învăţămîntul secundar.

Cîteva rezultate practice

În 1947, 10 ani după instituirea oficială a orientării în Belgia, în ciuda dificultăţilor create de războiul din 1939—1945, erau în ţară 67 de servicii

de orientare. O anchetă a demonstrat că între 1936—1946 circa 100 000 de subiecți în vîrstă medie de 13—14 ani au beneficiat de un aviz de orientare.

În perioada 1947—1960, numărul centrelor și oficiilor s-a dublat. În ceea ce privește numărul examenelor de orientare, acesta a crescut în mod remarcabil ; în anul 1957, de pildă, s-au înregistrat peste 100 000 de cazuri studiate adică același număr cu perioada de 10 ani (1936—1946).

Se poate estima că la ora actuală 70—75% din efectivul fiecărei generații beneficiază de unul sau mai multe examene de orientare, sînt în momentul de față circa 200 de centre psiho-medico-sociale sau oficii de orientare profesională. La aceasta se adaugă circa 30 de birouri consultative pentru handicapații fizici și de servicii de orientare specializate. Ministerul Apărării Naționale și Ministerul Muncii au centre psihotehnice proprii. În plus, fiecare universitate susține un centru consultativ de orientare, specializat pentru studiile universitare. Menționăm, în fine, că există centre de perfecționare, care au misiunea de a valorifica munca de orientare prin cercetările pe care le întreprind, precum și prin stagiile și seminariile organizate pentru practicieni.

Actualmente, deci, unitățile de orientare sînt în plină expansiune, atît sub impulsul statului, cît și sub impulsul inițiativei particulare sau aceea a secretariatului național al învățămîntului catolic. Este de prevăzut că această evoluție descrisă aici să se accentueze în continuare.

În cele din urmă, dorim să precizăm întrucîtva noțiunile de „guidance psiho-medico-sociale" și de „orientare vocațională", ele fiind dimensiunile cele mai recente ale orientării în Belgia.

Îndrumarea („Guidance") psiho-medico-socială

Cînd ne referim în zilele noastre la orientarea școlară și profesională, nu ne mai gîndim la orientarea dintr-un moment dat, ci la sprijinul susținut adus unei persoane în cursul evoluției sale. Ne străduim prin aceasta să dezvoltăm o tutelă psihologică sau, mai bine, o călăuzire (guidance).

Departe de a se reduce la o acțiune pentru cei mai puțini dotați sau handicapați, îndrumarea psiho-medico-socială se adresează egal și celor bine dotați. Ea are drept scop să ajute dezvoltarea fiecărui tînăr la maximul posibilităților sale. Ghidarea este psiho-medico-socială în sensul că sfatul dat rezultă din confruntarea aptitudinilor, motivațiilor, cunoștințelor școlare, dar și din exigențele fizice, psihice și economico-sociale ale vieții școlare și profesionale. Aceasta cere ca de la intrarea la studii și pînă la intrarea în viața profesională, adolescenții și tinerii de ambele sexe să fie urmăriți regulat din punct de vedere psihologic, pedagogic, medical și social. Îndrumarea fructuoasă este rezultatul colaborării părinților, corpului didactic, conducătorilor organizațiilor de tineret și echipei centrului psiho-medico-social, care grupează într-o sarcină comună psihologi-pedagogi, medici, infirmiere, specialiști în științele sociale și economice. Aceasta presupune utilizarea unor cunoștințe aprofundate din domeniile psihologiei, pedagogiei, medicinei, sociologiei, economiei și științelor juridice.

Obiectivul principal al „guidance"-ului este de a ameliora adaptarea tinerilor la mediul familial și școlar, preocupînduse mai ales de relațiile afective și sociale, în scopul de a permite — dacă este posibil — fiecărui tînăr — să valorifice la maximum aptitudinile fizice și psihice, ținînd seama de totalitatea elementelor bio-psiho-sociale care constituie orice ființă umană.

„Guidance"-ul psiho-medico-social este conceput ca un proces continuu, indestructibil inserat în opera educativă. Începînd de la vîrsta cea mai fragedă, acțiunea trebuie condusă pînă la intrarea în viața profesională sau mai bine-zis pînă la atingerea maturității adulte. Este, de asemenea, o acțiune personalistă, care se adresează unei ființe umane, considerată în individualitatea sa proprie, cu care membrii echipei psiho-medico-sociale se străduie să întrețină relații personale și nu să dea directive (după sensul dat de C. Rogers despre non-directivitate). Psihologia contemporană se eliberează de ceea ce s-ar putea numi „spiritul psihometric", pentru a fi mai mult atentă la relațiile pe care le stabilește cu clientul său. Din ce în ce mai mult, „guidance-ul" psiho-medico-social se îndreaptă către un aspect preventiv, în sensul că implică o depistare sistematică a tuturor dificultăților pedagogice, mintale sau afective care ar putea să survină pe parcursul anilor de formare.

Activitățile centrelor psiho-medico-sociale încredințate cu îndrumarea psiho-medico-socială sînt multiple și se adaptează situațiilor celor mai diverse ale subiecților beneficiari.

La grădiniță, echipele centrului P.M.S. se pot interesa de dezvoltarea inteligenței și a motricității, precum și de problemele ivite din primele adaptări afective și sociale. În timpul anilor din școala primară, centrul trebuie să determine nivelul și posibilitățile de însușire a cunoștințelor școlare, să depisteze cauzele profunde ale dificultăților personale de adaptare familială, școlară sau socială și să propună măsuri adecvate. La același nivel de studii, centrul colaborează la instruirea claselor de învățămînt special. La terminarea școlii primare, sarcina centrului este de a asigura orientarea către învățămîntul secundar. Se ivește astfel posibilitatea de a demonstra cu elevi, părinți și profesori teoria cu privire la exigențele și debușeurile profesionale ale diferitelor tipuri de învățămînt secundar.

În cursul ciclului inferior și superior al învățămîntului secundar general sau tehnic centrul va interveni la examenele de admitere, adăugînd și anumite teste de aptitudine, de maturitate intelectuală și afectivă, va urmări de aproape dificultățile tipice ale adolescenței și va organiza examinări de orientare la cerere. În aceste activități de ajutor psiho-medico-sociale, psihologul va putea pune în practică în mod real „consilierul profesional" (connseling vocationnel).

Sarcinile multiple desfășurate de centrele psiho-medico-sociale se vor putea mai bine realiza pe măsura generalizării experienței în curs, constînd din organizarea ciclurilor de orientare școlară destinate elevilor de 12—15 ani. În clasele din ciclul de orientare nu mai sînt deosebiri între secțiile de latină, moderne și tehnice. Toți elevii urmează un program comun și pot să facă trei opțiuni : curs de latină, curs tehnic sau curs modern, ultimul cuprinzînd o completare la limba maternă și matematică. Elevii pot în acest ciclu de orientare să-și schimbe opțiunea făcută, beneficiind în acest caz de un curs de adaptare la cerințele alegerii noi. La terminarea ciclului de orientare, elevii trebuie să opteze pentru una din secțiile școlii secundare de nivel superior.

În fine, centrul P.M.S. va interveni cu ocazia alegerii profesiunii. În ceea ce privește orientarea către studiile superioare universitare și problemele psiho-pedagogice care se pun la acest nivel trebuie să se instaleze o colaborare strînsă între serviciile consultative ale universităților și centrele P.M.S.

Orientarea vocațională

Orientarea vocațională (l'orientation vocationnelle), constă în ajutorul psihologic acordat unei persoane, pentru a-i permite să rezolve eficient problemele de alegere care i se pun într-o anumită etapă a vieții : studii (orientarea școlară și „guidance"-ul) ; intrarea în viața profesională (orientare profesională) ; adaptarea la un mod determinat de existență (handicapat, delincvent etc.). Astfel privește orientarea vocațională cariera vieții și nu pur și simplu „cariera profesională".

În fața atîtor opțiuni fundamentale și vitale ale „consultatului", orientarea vocațională tinde să instaureze un climat de securitate indispensabil exercitării responsabilității individuale. Principalul obiectiv al orientării vocaționale este de a indica consultaților toate posibilitățile de dezvoltare a personalității lor, pentru a le permite să obțină satisfacție deplină din viața lor, exercitînd o activitate utilă binelui comun.

Pentru a realiza obiectivul său, orientarea vocațională are nevoie de colaborarea activă a consultatului, a părinților, a instituțiilor școlare și educative, a diverselor instituții profesionale, sociale și economice, precum și a statului.

Orientarea vocațională are anumite afinități cu „guidance-ul" psiho-medico-social ; ea este în aceeași măsură un aspect al educației totale și intervine ori de cîte ori se prezintă o problemă de opțiune sau de adaptare.

Misiunea educativă a orientării vocaționale are, pe de altă parte, un caracter intim și personal. Pentru aceasta apelul la examenul de orientare vocațională trebuie să fie liber și facultativ, în timp ce secretul profesional trebuie să fie o garanție pentru consultat.

Considerînd problemele ridicate de adaptarea persoanei la o societate în continuă evoluție, necesitatea maturizării psihologice precoce și solide, cercetarea și îmbogățirea talentului uman în vederea progresului personal și social — probleme cruciale ale epocii noastre — înțelegem ușor misiunea capitală a orientării în ceea ce privește viitorul omului și al omenirii.

Devierile de conduită la copii*

Cartea cu acest titlu, tratează o problemă de stringentă actualitate, atît din punctul de vedere al cercetării ştiinţifice fundamentale, cît şi al celei aplicative, îmbogăţind literatura noastră de specialitate cu o lucrare de prestigiu.

Merită subliniată încă de la început atît competenţa, cît şi originalitatea creatoare a autorului, care, abordînd chestiunea prin prisma investigaţiilor interdisciplinare, a reuşit să arunce o lumină clară pe planul elucidării problemei complexe a determinantelor conduitei umane. Autorul n-a adoptat pentru cartea sa termenul de tulburare de comportament, aşa cum fac unii, care translatează o denumire proprie planului psiho-motric în planul psiho-moral, ci pe acela de „deviere de conduită", care este adecvat sferei psiho-morale şi care facilitează înţelegerea coordonatelor pluridimensionale ale conduitei într-o perspectivă simultan teoretizantă şi aplicativă.

O calitate a fiecărui capitol şi a volumului în ansamblu o constituie delimitarea netă a noţiunilor şi consecvenţa utilizării lor în orice context ulterior, adoptîndu-se maniera preciziei cu care se mîndreşte în primul rînd matematica, dar care tinde să fie utilizată şi de ştiinţele sociale, mai ales sub impulsul fenomenului de matematizare a lor.

După ce prezintă noţiunile de conduită de viaţă, de tulburare de comportament, tulburare nevrotică şi psihopatie, autorul expune în mod sistematic tabloul clinic, etimologia şi clasificarea devierilor de conduită. Reliefînd unilateralitatea criteriilor de clasificare generată de absolutizarea unuia din factorii care influenţează conduita, cum este bunăoară direcţia psihosociologică a şcolii vieneze sau cea biopsihologică reprezentată îndeosebi de cercetători francezi, dr. I. Străchinaru argumentează persuasiv necesitatea adoptării unui criteriu complex şi realizează pe această cale o clasificare originală a devierilor de conduită.

Bazat pe o cercetare îndelungată a variabilelor interne şi externe care reglează motivaţional conduita umană, utilizînd simultan sau în adecvate combinări convergente mai multe criterii, definindu-şi pe această bază un criteriu unic complex, autorul distinge patru categorii ale devierii de conduită, fiecare dintre ele avînd o structură specifică, o gamă de manifestări, o frecvenţă, o etiologie, un nivel de intensitate.

Fiecare dintre aceste categorii ale devierii de conduită este caracterizată şi din punctul de vedere al perspectivelor de integrare socială, încît volumul constituie şi o fundamentare ştiinţifică a optimismului pedagogic. De altfel, în această ordine de idei merită amintit faptul că, în cadrul criteriului său adoptat, alături de criteriul gnoseologic şi de cel etiologic, găsim şi criteriul psihopedagogic. În sfîrşit, ponderea maximă pe plan statistic o deţine categoria devierilor de conduită ca efect al carenţelor educaţionale, categorie nestructurală şi reeducabilă printr-un adecvat tratament

---

* Dr. I. Străchinaru, *Devierile de conduită la copii*, E.D.P., Bucureşti, 1969. 324 p.

psihopedagogic individualizat. Corectarea conduitei deviate nu este numai postulată pe un plan abstract, ci apare ca o posibilitate transformabilă în realitate, prin tratament medical asociat cu măsuri psihopedagogice, prin tratament psihologic specializat (corectarea pe calea psihoterapiei), precum și prin tratamentul pedagogic colectiv, pe care autorul le explicitează și le dezvoltă în lumina îndelungatelor sale cercetări originale. Devierile de conduită, în covîrșitoarea lor majoritate, nu sînt prezentate ca o inevitabilitate, ci ca rezultat al unor carențe, de unde rezultă posibilitatea efectivă a prevenirii lor, asupra căreia autorul ne atrage atenția în repetate rînduri. În această direcție, dr. I. Străchinaru insistă asupra necesității desfășurării acțiunii educative pe o rază largă, incluzînd și educarea adulților.

Accentul repetat cu insistență asupra posibilității reintegrării sociale, cu indicarea căilor și procedeelor necesare, prezentate într-o amplă și multilaterală fundamentare științifică ne face să adoptăm punctul de vedere al autorului cu privire la pedagogia corectării, ca o nouă disciplină științifică.

Cartea dr. I. Străchinaru ne oferă o călăuză clară, sigură și competentă, permițîndu-ne să ne orientăm în cîmpul variat și polimorf al mulțimii devierilor de conduită, să acționăm în mod adecvat pentru lichidarea lor, și să desfășurăm totodată o largă activitate educațională preventivă. Fiind concepută și realizată prin prisma cercetării științifice interdisciplinare, lucrarea interesează în egală măsură pe psihologi, pedagogi, sociologi, medici, precum și pe toți cei ale căror preocupări au tangență cu cercetarea științifică a variabilelor interne sau externe care reglează motivațional conduita umană.

DUMITRU FĂNARU

Filozofia educației noi*

Lucrarea aceasta este cunoscută la noi, încă din prima ei ediție din 1948. Ediția a doua, revăzută și completată, se remarcă mai ales prin capitolul final, care face un bilanț critic al vicisitudinilor, succeselor și eșecurilor mișcării educației noi în Franța. Este partea cea mai interesantă a lucrării și totodată partea ce stimulează o dezbatere actuală, utilă valorificării întregii școli active, care a avut reprezentanți și la noi în țară.

Este cert că reprezentanții școlii active din Franța și din alte țări, ale căror doctrine autorul le prezintă minuțios și uneori cu un adevărat entuziasm, nu și-au pierdut actualitatea, ceea ce M.A. Bloch subliniază prin cuvintele: „... ele (doctrinele) ni se par mai vii ca oricînd" (p. 3).

Înainte de a prezenta filozofia educației noi, Bloch face critica școlii tradiționale, vechi, în care stăpînește „le surmenage" și „le malmenage", adică atît efectele supraîncărcării cît și ale greșitei educații.

Constrîngerea spirituală și dresajul educațional se întemeiază pe postulatele filozofice ale neîncrederii în forța nativă a copilului, pe o serie de confuzii grave între bunul cultural și valoarea cultural-educativă a acelui bun, între trebuințele și cunoștințele necesare adultului și trebuințele copilului, între programul bogat (supraîncărcat) al școlii și programul educativ dorit de fiecare copil și elev. („Elevul rezolvă

* Marc-André, Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle, (Filozofia educației noi)*, Bibliothèque scientifique internationale — Section pédagogie, Presses Universitaire de France, 1968.

în școală toate problemele posibile, dar mai rar are o problemă a lui, pe care să o rezolve el, pentru el"). De aici, copilul și tînărul sînt „împinși la ipocrizie", iar în spatele lor trăiește „o ființă sălbatică", gata să izbucnească. Eroarea fundamentală a școlii tradiționale constă în a nu ține seama de faptul că orice valoare educativă devine reală, activă, numai dacă este însușită „din interior", în temeiul unei trebuințe, motivat, conștientizat, pe baza unei atracții, a unui interes de cunoaștere sau moral-social etc. Acțiunile educative se pot clădi pe valori care sînt comandate de exigențe sociale, tehnice, în măsura în care acestea se leagă de structura psihică a educatului.

În continuare, se insistă asupra revoluției coperniciene în pedagogie, pe care a făcut-o „educația nouă", mai ales prin școala activă. Opțiunea hotărîtoare în pedagogie, după M. A. Bloch, constă în alegerea uneia din cele două căi : „din exterior" sau „din interior". În primul caz, școala e o tensiune a voinței, suplinind astfel lipsa de interes (J. Dewey), efort care e considerat de mulți pedagogi drept o anomalie (J. F. Herbart). De aceea, după doctrinarii școlii active, revoluția copernicianã constă în negarea totală a oricărei încălcări educaționale dinafară și stabilirea punctului de gravitație spre latura personală, subiectivă. Claparède pledează pentru „o educație funcțională", care pune accentul pe spontaneitatea și libertatea copilului, în măsură să-i procure satisfacții, bucurii și să-i garanteze progresul educativ. În pedagogie nu este suficient ca stimulii să creeze o reacție, ci este necesar ca să libereze trebuințe, declanșînd perfecționarea („jocul") unei tendințe preexistente. Deci, după J. Dewey și Kerschensteiner, copilul nu se instruiește decît dacă are o problemă de rezolvat. Educația nu este de conceput doar ca o eternă pregătire, ci trebuie să facem din ea un act de semnificație prezentă. Numai astfel devine o pregătire. Deci, școala activă e o școală a interesului, diferențierii, individualizării, localizării, a variației în tipuri, profiluri de instituții etc.

Vom sublinia că Marc-André Bloch ia atitudine față de instrumentalismul teoretic al lui Dewey, față de prioritatea, îngust înțeleasă a intereselor practice, pe care pedagogul Dewey le consideră a fi la baza culturii. Nici formula „learning by doing" (se învață acționînd) nu poate fi acceptată ad litteram. Evident, școala activă nu este una și aceeași la Ferrière, Claparède, Dewey, Decroly, Kerschensteiner, Montessori. Precum și un extremism al libertății copilului, ca la L. Tolstoi sau Ellen Key, nu poate fi acceptat. Însă, în ansamblul ei, remarcă Bloch, pedagogia a cîștigat prin educația nouă posibilitatea de a avea un elev real, mai mult activ decît pasiv.

Fondul problemei puse de educația nouă constă în sublinierea și evidențierea faptului că elevul nu se activează prin exercițiile care „se fac", ci prin acele pe care „le face el", izvorînd intim, profund din căutare proprie. Și acest lucru nu trebuie văzut îngust. Elevul poate fi foarte activ chiar și în receptare — prin ecou, prin frămîntare intelectuală, prin problematizare. Claparède distinge între activitate-efectuare și activitate-trebuință, iar Kerschensteiner între activitate și activitate-independentă, proprie (Tätigkeit-Selbsttätigkeit).

Dar, după aceste prezentări și observații, Bloch trece la critica școlii active, parte a lucrării care merită un interes deosebit. Școala activă a manifestat o prea mare încredere în copil ca forță spontană, care s-ar realiza din sine spre țeluri moral-sociale. Educația nouă se întemeiază pe psihologie, ceea ce este foarte important și necesar, dar nu este și suficient. S-ar putea spune că educația nouă e mai curînd „scientistă" decît filozofică, deși manifestă puternic o filozofie optimistă cu privire la educabilitatea ființei umane. Dar, obiectează pe drept cuvînt Bloch, problema educației nu este numai de a dezvolta latențe, potențialități, ci de a crea în om o ființă nouă. Noi am adăuga : și acest lucru revine procesului educativ și instructiv, ca proces care poate să dezvolte noi trebuințe ale copilului, ale tineretului. Referindu-se la latura social-morală, Bloch reclamă ca educatorul să fie un model de realizare a sentimentului datoriei, ceea ce forțele spontane, native ale copilului nu pot realiza de la sine.

În fond, este vorba de o filozofie a educației care să ajute școala să de-

termine calitățile omului pe care îl formează și pe care le consideră intrinsec superioare altor calități. Bloch atrage atenția că morala nu poate fi clădită numai la modul indicativ, ci de esența ei ține modul imperativ. De aceea, educația trebuie să implice în antrenarea ei ideile de libertate și răspundere, spontaneitate și respect al intereselor individuale și al valorilor morale. Pe bună dreptate el face observația critică referitoare la discontinuitatea pe care o produce doctrina școlii active între „natura" și „caracterul moral" al copilului, ceea ce produce „avortul oricărei gîndiri reformatoare, ferme și îndrăznețe" (p. 128). Pe cît de moderni sînt unii reprezentanți ai școlii active în instrucție-didactică, pe atît de învechiți sînt în educația morală, cerînd represiune și „impunerea ordinii superioare". Cea mai largă încredere în copil stă alături de autocratismul cel mai cras. Din acest „pericol mortal" al oricărei pedagogii, după Bloch, nu există ieșire decît prin rezolvarea constructivă a unui asemenea dualism.

O serie de prejudecăți intelectualiste trebuie eliminate din educația morală, ca de pildă elocința etică, privită drept educație morală, concepția că etica umanistă este lipsită de autoritate (dacă e laică) etc. Rezultă că e mai necesară o educație morală decît un învățămînt despre morală, dar „aceasta presupune transformarea instituțiilor de învățămînt în instituții de educație" (p. 135).

Centrarea programelor pe idei conducătoare, realizarea unității în metode, dezvoltarea potențată a tuturor tendințelor bune ale copilului și slăbirea celor negative sînt căi ale legării constructive între „natura" și caracterul moral al copilului.

Afirmațiile lui Bloch după care practica activităților sociale ar constitui un teren deosebit de fertil în această îmbinare constructivă între natură și caracter la tineri ni se par interesante, deși nu suficient de precise. Școala ar trebui să devină un teren al muncii de cooperare și de afirmare individuală, arată Bloch, ceea ce este cu totul adevărat, dar poate diferi mult în modalitățile de realizare.

Vom reține din lucrarea aceasta analiza documentată, observațiile pertinente și valoroase, frumosul exemplu de a lucra pe izvoarele doctrinei, ca și atitudinea critică în reconsiderarea școlii active, a educației noi, aspect care comportă și merită studii monografice, comparative, pe curente și autori, toate contribuind la o valorificare contemporană a trecutului, utilă practicii școlare actuale. Sîntem încredințați că școala activă conține numeroase elemente viabile în practica școlii contemporane. De aceea, am acordat toată atenția lucrării lui Marc-André Bloch, în vederea studiilor de reconsiderare a reprezentanților școlii active și din România.

LEON ȚOPA

Două studii românești publicate în Franța

Societatea care poartă astăzi numele lui Alfred Binet și Théodore Simon a fost înființată în anul 1899, deci cu exact 70 de ani în urmă, de către Ferdinand Buisson, cunoscut pedagog francez, deținătorul primei catedre de Știința educației de la Sorbona, fondatorul revistei „Revue pédagogique".

F. Buisson solicita lui A. Binet (care era încă din 1894 directorul laboratorului de psihologie de la Sorbona) colaborarea în cadrul „Societății libere pentru studiul psihologic al copi-

lului". Invitația venea într-un moment potrivit: preocupările lui A. Binet — după întoarcerea din România (1895) — se orientaseră spre problemele psihopedagogiei experimentale. *L'Année psychologique* din 1898 era în întregime închinată cercetărilor făcute, împreună cu N. Vaschide, pe școlari. (Studiul cu care se deschidea volumul era intitulat: *La psychologie à l'école primaire).*

Activitatea în cadrul Societății îi crea mari posibilități de extindere a investigațiilor începute. A. Binet, de altfel, îl va urma în curînd (1902) la președinția Societății pe Buisson, care fusese ales membru al Parlamentului.

„Societatea liberă pentru studiul psihologic al copilului" a primit, în 1918, numele lui A. Binet, care fusese principalul său animator (pînă în 1911), iar din 1962, anul morții lui Th. Simon, ea se va numi „Societatea Alfred Binet și Théodore Simon". Buletinul Societății, care a sărbătorit de curînd (aprilie 1968) apariția celui de-al cincisutelea număr, este opera lui A. Binet, care-l scoate pentru prima oară în octombrie 1900. De atunci pînă azi, această publicație a Societății apare în același format și cu aceeași copertă albastră, aleasă de Binet, păstrînd aceeași denumire pe care-o purta cu 69 de ani în urmă: „Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale — Art et techniques pédagogiques". Paginile ei au adăpostit în decursul anilor nume dintre cele mai prestigioase de psihologi și pedagogi. E suficient să amintim doar cîteva, pe lîngă ale lui Binet și Simon: Goodenough, Bourjade, Borel-Maisonny, Dottrens, Galichet, Kohler, Launay ș.a. — autori ai unor lucrări de importanță deosebită în domeniul psihopedagogiei.

Problematica abordată în paginile Buletinului Societății Binet-Simon este foarte largă, ea mergînd de la problemele măsurării inteligenței și ale psihopedagogiei lecturii scrisului, ortografiei, desenului, calculului, învățării limbii materne etc., pînă la studiul tulburărilor de limbaj (dislexia, bîlbîiala etc.), al tulburărilor de comportament (instabilitate, inadaptare, delincvență etc.), al deficiențelor senzoriale și intelectuale.

Sub egida „Societății Binet-Simon" apar numeroase teste de nivel intelectual, de cunoștințe etc.

Primul studiu românesc apărut în această publicație este cel semnat de M. Bejat, Sen Alexandru, R. Anatol: *Alfred Binet, professeur à l'Université de Bucarest,* în nr. 491/1966, p. 177—193. Studiul a fost precedat de o notă a redacției intitulată *Contribuție la studiul lui Alfred Binet,* din care reproducem: „Sîntem deosebit de fericiți să publicăm acest studiu asupra lui Alfred Binet, apărut în „Revue Roumaine des Sciences sociales", Serie de Psychologie, Tome 9, nr. 1, 1965.

Numărul 507/1969 e consacrat publicării a două articole scrise de autori români: primul de Marin Biciulescu — *Le dessin libre à l'école moderne,* iar celălalt de Marian Bejat — *Une correspondance inédite d'Alfred Binet.*

Prof. Guy Avanzini, directorul Laboratorului de pedagogie experimentală al Universității din Lyon, secretarul general al „Societății Binet-Simon", își încheie *Cuvîntul înainte* (p. 54—55) cu următoarele cuvinte: „Sîntem bucuroși că apariția acestor două articole strînge din nou legăturile cu vechea tradiție dintre psihopedagogii români și francezi".

Prezentăm în paginile de față conținutul celor două studii.

*

I. În primul studiu (de 30 pag. — 5 capitole), intitulat *Desenul liber în Școala Modernă,* autorul, Marin Biciulescu, relatează primele cercetări și observări întreprinse cu trei sferturi de secol în urmă de către psihologi, profesori, învățători din Italia, Statele Unite, Anglia, Germania, Elveția, Belgia, Franța, între anii 1887—1910, cercetări ample care au demonstrat că desenele în forme incomplete, toate acele „mîzgăliturî" copilărești, începînd cu vîrsta de 2—3 ani, reprezintă un limbaj grafic, marcat printr-o evoluție lentă, dar distinctă, a reprezentărilor mintale ale oricărui copil. Acest limbaj grafic evidențiază ideile pe care le posedă un copil la un moment dat, precum și chipul de reprezentare, potrivit stării lui intelectuale. Observînd desenele unui copil făcute timp de 1—2 ani, educatorul constată fazele (etapele) de progres, stagnare sau regres, care corespund perfect cu evoluția lui intelectuală. Este un prilej excelent pentru cunoașterea și studiul individualității. Deci, cultivarea acestui desen în familie, în grădinița de copii

și școală are mare importanță în dezvoltarea și educarea inteligenței, ca și în activitatea școlară.

II. Conducătorii școlilor din acele vremuri, din multe țări, sesizînd importanța cercetărilor și a concluziilor, asupra desenului liber, s-au grăbit să-l introducă în programe, fără să se accentueze punctul de vedere psihologic. Natural, a urmat o aplicare superficială, care se menține și azi în școala tradițională. Școala românească l-a introdus în 1909, în programe, alături de desenul după natură și cel decorativ, însă datorită lămuririlor și îndrumărilor, date, abia după 1923 a început să aibă o aplicare rațională, cu rezultate foarte satisfăcătoare, ce se vedeau în expozițiile organizate în fiecare școală.

III. În prezent, aplicarea cea mai impresionantă a desenului spontan și liber are loc în grădiniță, de copii franceză, unde elevii sînt stimulați în cel mai înalt grad să se manifeste în voie, în cadrul *pedagogiei Freinet*. Se realizează lucrări minunate, în care acești copii își pun la contribuție imaginația lor vie și tot interesul în munca cea mai plăcută. Expozițiile ce se organizează cu prilejul congreselor învățătorilor stîrnesc admirația tuturor vizitatorilor, atît în ce privește temele, cît mai ales factura, absolut copilărească.

IV. Autorul acestui studiu, semnalînd observările de mai sus, sesizează lacunele și deficiențele metodei actuale, care se mărginește la stimularea la maximum a imaginației copiilor, fără să se treacă la observarea realității înconjurătoare, în chip lent și progresiv, potrivit dezvoltării mintale a elevilor și apariției simțului critic, prin care copilul de 8—9 ani observă singur erorile, prin controlul cu formele corecte ale ființelor și lucrurilor. Controlul reprezintă partea originală a studiului, punînd bazele unei predări raționale a acestui desen.

V. Autorul expune procedeul, metoda pentru *ameliorarea și perfecționarea desenelor libere*, concepute de imaginația vie a copiilor, fără controlul realității. Elevii sînt inițiați încetul cu încetul către observarea formelor reale ale lucrurilor, ca să-și modifice reprezentările grafice primitive, eronate, incomplete. Pentru realizarea acestui scop, se propune *instruirea și pregătirea educatorilor*, ca să stăpînească o aplicare sistematică și rațională, bazată pe studiul psihologic al acestui desen. Numai cunoscînd etapele și evoluția lui, cum și procedeele de predare, se vor obține rezultatele cele mai satisfăcătoare.

În continuare, autorul expune experiența sa personală asupra chipului în care s-a realizat ameliorarea tipurilor primitive privitoare la reprezentarea *figurii omenești*, tema cea mai preferată a oricărui copil. Metoda întrebuințată e foarte simplă, fără a face apel la vreun material didactic sau la mijloace audio-vizuale. Un elev e scos în fața clasei, mișcat în diferite poziții, în timp ce elevii din bănci, observîndu-l cu atenție, îl compară cu schițele lor incorecte. Astfel, din numeroasele și variatele teme propuse, elevii au început să înțeleagă și să fixeze, printr-un control regulat, exactitatea formelor, ameliorînd treptat, încetul cu încetul, incorectitudinea schițelor lor privitoare la proporția dintre părțile corpului, precum și a tipurilor din față, profil, mixt, reprezentarea sexelor, mișcarea, atitudinea specifică etc.

Studiul lui Marin Biciulescu reprezintă o lucrare pozitivă și oportună pentru învățămîntul actual.

*

Studiul semnat de M. Bejat, *Une correspondance inédite d'Alfred Binet*, reia unele din datele studiilor anterioare ale autorului[1], amendîndu-le prin cele descoperite în manuscrisul *Jurnalului* lui Titu Maiorescu și, mai ales, în scrisorile primite de acesta de la psihologul francez, în anii 1895—1899.

Folosind aceste materiale inedite, autorul face unele precizări și aduce în plus amănunte cu privire la condițiile în care a avut loc vizita lui Binet în România, cu privire la programul și la conținutul cursurilor ținute de acesta la Universitatea din București în aprilie—iunie 1895. Autorul arată că prelegerile psihologului francez — consacrate problemelor psihologiei experimentale (istorie, metode, senzații, memorie, gîndire, aplicații practice ale psihologiei : în artă, pedagogie, criminologie) — s-au bucu-

[1] M. Bejat, *Date referitoare la cursul de psihologie experimentală ținut de Alfred Binet în România*, „Revista de psihologie", 1965, nr. 3, p. 415—425 ; M. Bejat, Șen Alexandru, R. Anatol, *Alfred Binet, professeur à l'Université de Bucarest*, Bull. „Société Binet-Simon", 1966, nr. 491, p. 177—193.

rat de un deosebit succes. După unele indicații, cursul pare să fi fost alcătuit pe scheletul cărții *Introduction à la psychologie expérimentale* (1894), completat cu date din alte lucrări mai vechi și mai noi.

Autorul găsește în corespondența lui Binet cu Maiorescu unele date referitoare la preocupările științifice ale savantului francez din anii 1895—1899 și la activitatea desfășurată de N. Vaschide în laboratorul de psihologie filozofică de la Sorbona.

Pornind de la datele conținute în această corespondență, autorul dezvăluie, între altele, un lucru cu totul necunoscut pînă în prezent și anume că Titu Maiorescu i-a propus lui A. Binet, în repetate rînduri (1898, 1899), să vină ca profesor permanent de psihologie la Universitatea din București. Dezamăgit însă de eșecurile suferite în candidatura la Collège de France și apoi la Sorbona, Binet va renunța la orice gînd de a mai face carieră didactică, dedicîndu-se cu totul muncii de cercetare.

De altfel, însuși Titu Maiorescu n-a mai putut să-și reînnoiască invitația în urma campaniei pornite, prin 1900, de N. Iorga, Spiru Haret și alții, împotriva ideii lui Take Ionescu de a aduce profesori străini în universitățile noastre. Astfel, A Binet n-a mai venit să profeseze în România, unde se desfășurase efemerul episod didactic din aprilie-iunie 1895, rămas din nefericire unic în biografia psihologului francez.

Articolul *Une correspondance inédite d'Alfred Binet* conține numeroase date care interesează deopotrivă istoria psihologiei românești și franceze (ca și istoria relațiilor de colaborare dintre psihologii celor două țări).

M. M.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

Revista
de
Pedagogie, pe anul 1970

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI,
EDUCATOARE!

A APARUT

ALMANAHUL EDUCAȚIEI

pe anul școlar 1969 — 1970

Oameni de știință — academicieni, profesori universitari și cercetători — scriitori, cadre didactice din învățământul de cultură generală, dezbat probleme referitoare la:

- **FORMAREA PERSONALITAȚII**
- **SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI**
- **PEDAGOGIA ȘCOLARĂ**
- **MODERNIZAREA ÎNVĂȚAMÎNTULUI**
- **EDUCAȚIA ÎN FAMILIE**
- **ȘCOALA ȘI FAMILIA**

Profesori-diriginți, în munca de conducere a colectivului de elevi, de îndrumare a părinților — colaboratorii dumneavoastră cei mai apropiați în educarea copiilor — Almanahul educației, prin conținutul său bogat în idei, vă este un bun sfătuitor în diferitele situații ivite în munca educativă.

Nici o școală, nici o familie,
nici un membru al corpului didactic fără

ALMANAHUL EDUCAȚIEI

43 417 „Grafica nouă" — c. 7960 Lei 5

I 4009

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

11

ANUL XVIII

NOIEMBRIE 1969

REVISTA DE PEDAGOGIE · ANUL XVIII · NOIEMBRIE · 1969 · Nr. 11

1990
- IUL. 2005
97
1 IUL. 2011

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. univ. dr. docent ION BERCA; Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. EUGEN BLIDEANU; Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector univ. ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Învățătoare emerită ELENA T. CREȚU; Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY; Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. ANDREI KLOOS; Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. dr. DUMITRU MUSTER, secretar științific Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ; Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN; Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE; Prof. CONSTANȚA ȘORIK, **secretar general de redacție**; Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. dr. ION STANCIU, director adjunct Institutul de științe pedagogice; Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, **redactor șef**; Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU VOICU, inspector general, județul Dolj.

BIROUL DE CONDUCERE

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU; Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU; Prof. dr. DUMITRU MUSTER; Prof. CONSTANȚA ȘORIK; Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN; Conf. univ. dr. ION STANCIU; Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof. ANTON VASILESCU; Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU.

Redacția: str. Sfinții Apostoli nr. 14; sector 6;
telefon 15.85.74

I 4009.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

2022

11
1969
ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

STUDII

GEORGE VĂIDEANU : Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice 3
EMIL PĂUN : Considerații asupra problemei conducerii școlii . . . 16

CERCETĂRI—EXPERIMENTE

NICOLAE OPRESCU : Stimularea gîndirii școlarului de clasa I prin predarea adunării și scăderii 26
CONSTANTIN PREDA : Experimentarea unui procedeu de verificare a cunoștințelor 36
ȘTEFAN ZISULESCU : Autoeducația la vîrsta preadolescenței . . . 43
JULIETA ALEXANDRU : Autocunoașterea și opțiunea vocațională . . 50
FLORICA-SILVIA PURDEA : Cunoașterea îndatoririlor pionierești și educația cetățenească 58

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE

VERONICA FERARINI : Predarea unor noțiuni fundamentale de chimie . 66
NICOLAE STĂNESCU : Cu privire la predarea dinamicii 69

DEZBATERI:
EXAMENE — EXAMINATORI

ȘTEFAN BIRSĂNESCU : Examenele cu elevii și studenții, principal mijloc de control al cunoștințelor și de selecție 73
GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA : Examenul — dialog între examinator și examinat 77
CLOTILDA CONSTANTINESCU : Raport adecvat între cunoștințele cerute de programă și aprecierile făcute candidaților 80
ZINA SÎRBU : Semnificația examenelor finale 82
MIHAI GOLU : Valoarea diagnostică și prognostică a examenului de admitere în învățămîntul superior 85
PAUL POPESCU-NEVEANU : Admiterea în învățămîntul superior, un examen vocațional 88
MARIA GIURGEA : Ce trebuie să exprime nota 90
MIHAI MERFEA : Criterii unice de măsură 92
D. RIMER : Prelucrarea statistică a datelor examenelor 94
MIHAI BEJENARU : Aspectul conflictual al aprecierii și notării elevilor . 96

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

SOFIA BURCULEȚ : Calistrat Hogaș — pedagogul 103

PEDAGOGIE COMPARATĂ

VASILE ILIESCU : Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor 109

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

GEORGETA MUNTEANU : „Contribuții la orientarea școlară și profesională" — sub redacția A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade . . . 116
I. COVRIG-NONEA : „Probleme de analiză a frazei" — de Aurel Nicolescu 119
ROMULUS CRĂCIUNESCU : „Importanța inteligenței generale" de Andrei Cosmovici 123
LEON ȚOPA : „Pedagogie și antipedagogie" de Edmond Michaud . . . 125
Din activitatea editorială a Institutului de științe pedagogice în anul 1969 127

11-209

ЗОДЕРЖАНИЕ

Джордже Вэйдяну, Новаторство и проспективность педагогического исследования * **Эмиль Пэун,** О школьном руководстве * **Николае Опреску,** Развитие мышления первоклассника в преподавании сложения и вычитания * **Константин Преда,** Экспериментирование одного приема проверки знаний * **Штефан Зисулеску,** Самовоспитание подростка * **Жульетта Александру,** Самопознание и призвание * **Флорика-Сильвия Пурдя,** Пионерские обязанности и гражданское воспитание * **Вероника Ферарини,** Преподавание некоторых основных понятий химии в IX-м классе * **Николае Стэнеску,** О преподавании динамики в IX-м классе * **Штефан Бырсэнеску,** Экзамены — главнейшее средство контроля и отбора * **Георге Кэлугэрица,** Экзамен — диалог между экзаменатором и учащимся * **Клотильда Константинеску** Адэкватное соотношение между знаниями, предусмотренными программо, и оценкой * **Зина Сырбу,** Значение финальных экзаменов * **Михай Голу,** Диагностицирующая и прагматическая ценность вступительных экзаменов в высшие учебные заведения * **Пауль Попеску-Невяну,** Вступление в высшие учебные заведения — экзамен призвания * **Мария Джурджа:** Что должна обозначать оценка * **Михай Мерфя,** Единые требования оценки * **Д. Ример,** Статистическая обработка данных, полученных на экзамене * **Михай Беженару,** Конфликтуальный вопрос оценки и нотирования * **София Буркулец,** Педагог Калистрат Хогаш * **Василе Илиеску,** Метод групп в процессе преподавания — усвоения знаний * О школьной и профессиональной ориентации. Под ред. **А. Кырчева, Р. Дэскэлеску, Д. Саладе (Джорджета Мунтяну)** * **А. Николеску** „Вопросы анализа сложного предложения" **(И. Ковриг-Ноня)** * **Андрей Космович,** „Значение общего умственного развития" **(Ромулус Крэчунеску)** * **Эдмонд Мишо** „Педагогика и антипедагогика" **(Леон Цопа)** * Из издательской деятельности Института Педагогических Наук (1969-й год).

SOMMAIRE

George Văideanu, Le sens novateur et prospectif de la recherche pédagogique ★ *Emil Păun,* Considérations sur le problème de la direction de l'école ★ *Nicolae Oprescu,* Le dévéloppement de la pensée de l'élève de 1 ère classe par l'enseignement de l'addition et de la soustraction ★ *Constantin Preda,* L'expérimentation d'un procedé de verifier les connaissances ★ *Ştefan Zisulescu,* L'autoéducation à l'âge préadolescent ★ *Julieta Alexandru.* La connaissance de soi et l'option vocationnelle ★ *Florica-Silvia Purdea,* La connaissance des devoires de pionier et l'éducation civique ★ *Veronica Ferarini,* L'enseignement de quelques notions fondamentales de chimie ★ *Nicolae Stănescu,* Considérations sur l'enseignement de la dynamique ★ *Ştefan Birsănescu,* Les examens avec les élèves et les étudiants, principal moyen de contrôle des connaisances et de sélection ★ *Gheorghe Călugăriţa,* L'examen—dialogue entre l'éxaminateur et l'examiné ★ *Clotilda Constantinescu,* Rapport approprié entre les connaissances demandées par le programme et les appréciations faites sur les candidats ★ *Zina Sîrbu,* La signification des examens de fin d'études ★ *Mihai, Golu,* La valeur diagnostique et prognostique de l'examen d'entrée à l'enseignement supérier ★ *Paul Popescu-Neveanu,* L'entrée aux cours de l'enseignement, un examen vocational ★ *Maria Giurgea,* Que doit exprimer la note ? ★ *Mihai Merfea,* Critères uniques de mesure ★ *D. Rimer,* L'analyse statistique des données des examens ★ *Mihai Bejenaru,* L'aspect conflituel de l'appréciation et de la notation des élèves ★ *Sofia Burculeţ,* Calistrat Hogaş, le pédagogue ★ *Vasile Iliescu,* La méthode des groupes dans le processus de transmission-assimilation des connaissances ★ *Georgeta Munteanu,* „Contributions à l'orientation scolaire et professionnelle" sous la rédaction de *A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade* ★ *I. Covrig-Nonea,* „Problèmes d'analyse de la phrase" par *Aurel Nicolescu* ★ *Romului Crăciunescu,* „L'importance de l'intelligence générale" par *Andrei Cosmovici* ★ *Leon Ţopa,* „Pédagogie et antipédagogie" *par Edmond Michaud* ★ De l'activité éditoriale de l'Institut des sciences pédagogiques au cours de l'année 1969.

CONTENTS

George Văideanu, The Inovating and Prospective Meaning of Educational Research ★ *Emil* Păun, Some Considerations Concerning School Management *Nicolae Oprescu,* The Development of Pupil's Thinking in the 1st Form by Teaching Addition and Substraction ★ *Constantin Preda.* The Experimentation of a New Way of Testing ★ *Ştefan Zisulescu,* Self Education at the Teen-Age ★ *Julieta Alexandru,* Self-Cognition and the Vocational Choice ★ *Florica-Silvia Purdea,* The Knowledge of Pioneer's Duties and the Civil Education ★ *Veronica Ferarini,* Testing of Certain Basic Notions o f Chemistry ★ *Nicolae Stănescu,* Concerning Teaching of Dynamics ★ *Ştefan Birsănescu,* School and University Exams, the principal means of testing knowledge and of selection ★ *Gheorghe Călugăriţa,* The Exam — a Dialogue between the Examiner and the Examined ★ *Clotilda Constantinescu,* A Proper Relation between the knowledge required by the curriculum and the candidates' Scores ★ *Zina Sîrbu,* The Significance of final Examination ★ *Mihai Golu,* The Diagnostic and Prognostic Value of the Universitiy Entrance Examination ★ *Paul Popescu-Neveanu,* The High-School Matriculation, a Vocation Examination ★ *Maria Giurgea,* What the mark has to illustrate ★ *Mihai Merfea,* The Same Criteria of Scoring ★ *D. Rimer,* The Statistical Scoring of Examination Data ★ *Mihai Bejenaru,* The Conflictual Aspect of Marking and Scoring the Pupils ★ *Sofia Burculeţ,* Calistrat Hogas — Educationist ★ *Vasile Iliescu,* The Method of Groups in the Process of Conveyeng—Assimulation of Knowledge ★ *Georgeta Munteanu,* „Some Contributions : to the School and Vocational Counciling" under the editorship of *A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade* ★ *I. Covrig-Nonea,* Problems of Sentence-Parsing" by *Aurel Nicolescu* ★ *Romulus Crăciunescu,* The Importance of general Intelligence" by *Andrei Cosmovici* ★ *Leon Ţopa,* „Pedagogy and Antipedagogy" by *Edmond Michaud* ★ The Editing Activity of the Institute of Pedagogical Sciences in 1969.

Studii

Sensul inovator şi prospectiv al cercetării pedagogice

Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de ştiinţe pedagogice

Principala funcţie a cercetării pedagogice contemporane este funcţia prospectivă, cea de elaborare, experimentare şi validare a şcolii de mîine. Exercitarea acestei funcţii înseamnă în primul rînd îndeplinirea unei datorii faţă de prezent, întrucît, pentru asigurarea continuităţii, toate inovările, toate acţiunile de perfecţionare curentă propuse de cercetare, trebuie judecate prin prisma transformării profunde aflată în curs de verificare. Dacă e adevărat că învăţămîntul trebuie să-şi „caute mereu drumul", să-şi perfecţioneze continuu conţinutul şi tehnica didactică, este tot atît de adevărat că transformările profunde nu pot fi evitate şi că acestea se cer minuţios pregătite, printr-un program de cercetări complexe şi de lungă durată. Nu putem milita pentru un învăţămînt inflexibil, cu structuri, conţinuturi şi tehnici neschimbate de-a lungul multor ani sau multor decenii, după cum nu putem efectua de la an la an inovări, fără o motivare temeinică şi, mai ales, fără o *raportare a lor la spiritul şi tradiţiile sistemului existent.* Relaţia de continuitate între inovările curente şi transformările totale şi profunde, care survin periodic, rămîne o problemă fără soluţie, cît timp coordonatele şcolii de mîine nu sînt anticipate şi mereu luate în considerare atunci cînd se iau decizii.

Devenită factor fundamental pentru progresul învăţămîntului, cercetarea pedagogică a intrat în relaţii noi atît cu *practica şcolară,* cît şi cu *forul de analiză şi decizie* (conducerea învăţămîntului). Pretutindeni în lume cercetarea pedagogică este invocată, atunci cînd se proiectează restructurări ale învăţămîntului, dar statutul ei moral şi material nu se conformează prompt funcţiilor care-i revin şi posibilităţilor ei reale. Uneori, cercetarea este învestită cu puteri care o depăşesc, alteori, în mod nejustificat, ea este privită cu rezerve, iar validarea şi propagarea rezultatelor înregistrează întîrzieri păgubitoare.

Funcţiile cercetării pedagogice în raport cu şcoala şi conducerea învăţămîntului fac obiectul multor discuţii şi dezbateri ştiinţifice. „Dacă cercetarea atomică sau spaţială este importantă, spunea preşedintele A.E.E.R.S. din Franţa, cu cît mai importantă pentru viitorul nostru este

cercetarea educației. Trebuie să elaborăm soluții operative, cu termen scurt de aplicare, care să nu fie în contradicție cu schimbările viitorului îndepărtat, ci dimpotrivă, să le pregătească pe acestea" [1]. Se poate afirma că, o dată cu instituirea cercetării ca factor de progres al învățămîntului, s-a deschis un nou domeniu de investigație, cercetarea supunîndu-se pe sine unui examen științific, în scopul de a-și determina, în modalitate optimă, funcțiile, relațiile și eficacitatea social-culturală. Oricum, astăzi, a conduce cercetarea pedagogică nu înseamnă doar sau în primul rînd a conduce și realiza științific cîteva cercetări într-un anumit domeniu, ci : 1. a determina *funcțiile cercetării*, înlesnind exercitarea lor ; 2. a stabili *relații adecvate între cercetare și ceilalți factori de progres ai învățămîntului ;* 3. a urmări obținerea unui *sistem de rezultate sigure și valoroase* ; 4. a supraveghea și sprijini *propagarea fidelă a noilor teorii și practici educative.*

Cercetarea prospectivă a învățămîntului este multidisciplinară. Ea nu revine în exclusivitate pedagogiei, dar trebuie întreprinsă în perspectivă pedagogică. La rîndu-i, cercetarea pedagogică, instituționalizată sau neinstituționalizată, are nevoie de un program și de un for coordonator, dar nu revine ca sarcină științifică unei singure instituții.

I. *Prin cercetare, spre școala de mîine.* Învățămîntul avansat, capabil să pună integral în valoare energiile și disponibilitățile spirituale ale tineretului, este indicat în Raportul tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român ca una dintre caracteristicile fundamentale ale societății socialiste multilateral dezvoltate. În epoca și în societatea noastră, școala a contractat obligații precise și importante față de toate sectoarele vieții sociale. Pe temeiul demn de toată atenția că învățămîntul se află în interconexiune cu toate sectoarele vieții sociale, perfecționarea lui se cere tratată în funcție de obiectivele majore, la realizarea cărora contribuie în mod direct. Dinamica cultural-economică a societății trebuie imprimată cu promptitudine tuturor formelor și nivelurilor învățămîntului. „În întreaga rețea de școli și facultăți, observă tovarășul Ion Gheorghe Maurer în Raportul asupra Directivelor Congresului al X-lea al P.C.R., trebuie să se urmărească cu perseverență perfecționarea procesului instructiv-educativ, ținînd seama că de calitatea învățămîntului depinde în mod hotărît însăși calitatea cadrelor pe care le vom avea în viitor, adică tocmai atunci cînd va fi nevoie de oameni din ce în ce mai bine pregătiți, capabili să facă față înaltului nivel atins în dezvoltarea științei și tehnicii" [2].

Așa cum se sublinia în documentele Congresului al X-lea al P.C.R., prin planurile și directivele de partid și de stat și prin Legea învățămîntului, *cadrul acestei dezvoltări a învățămîntului a fost dat.* Directivele presupun o activitate creatoare și consecventă ; în spiritul lor urmează să

[1] André Lichnerowicz, în *Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle,* Actes du colloque national, Amiens, 1968, p. 13. Vezi și : George Văideanu, *Relația dintre cercetarea pedagogică și practica școlară în procesul de modernizare a învățămîntului,* la Simpozionul național, Craiova, aprilie 1969 ; Comitetul central al P.C.U.S. *Principalele orientări în munca Academiei de științe pedagogice din URSS,* în „Narodnoe Obrazovanie" nr. 4/1969 ; Coulon Marion, *La planification de l'enseignement en Belgique,* Bruxelles, 1966 ; Mario Manacorda, *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation,* AISE, Congrès International, Varsovie, septembrie, 1969.

[2] Ion Gheorghe Maurer, *Raport asupra Directivelor Congresului al X-lea al P.C.R. privind planul cincinal pe anii 1971—1975,* p. 41—42.

se determine un program cu obiective, etape și finalizări bine gîndite, prin care învățămîntul se va înscrie în efortul multilateral pe care statul și poporul nostru îl vor face în deceniul următor.

Acest program de perfecționare a învățămîntului și de prospectare a școlii de mîine este o acțiune științifică și organizatorică de mare anvergură, de excepțională însemnătate prin consecințele ei imediate, dar mai ales îndepărtate și fără precedente comparabile în activitatea de pînă acum a Ministerului Învățămîntului și a Institutului de științe pedagogice. Informarea multilaterală, experimentarea sistematică, analiza atentă și meditația anticipativă trebuie să preceadă luarea deciziilor.

Determinarea scopului general și a scopurilor speciale, a conținutului, a tehnicilor didactice și educaționale, a profilului și a pregătirii cadrelor didactice ale școlii de mîine revine cercetării. Aceasta nu-și poate însă defini propriul program, fără a solicita ministerului un număr de indicații și coordonate desprinse dintr-un program prospectiv deschis înnoirilor, dar în esență stabil, clar și în perfect acord cu exigențele epocii și societății noastre [3].

În anul 1970, Institutul de științe pedagogice va încheia un program de lucrări și cercetări care au avut sau vor avea o finalizare imediată în învățămînt : noile planuri ale școlii generale de 10 ani și ale liceului și noul sistem de programe corespunzător acestor planuri, îndrumări metodice pentru profesori, pentru diriginți și pentru învățătorii care predau în clasa I cu elevi de 6 ani, fișe pedagogice pentru toate ciclurile școlare, lucrări de teoria educației ș.a. Intrînd într-un dialog mai fecund cu școala, Institutul a reținut o idee tactică prețioasă pentru succesul acțiunilor sale : cercetarea ameliorativă a învățămîntului trebuie să realizeze o sinteză bine echilibrată între totalitatea factorilor generatori și determinanți ai modernizării [4] :

— idealul pedagogic propriu epocii și societății noastre ;

— ritmul rapid al dezvoltării științei și tehnicii și sporirea rolului lor în obținerea progresului social ;

— exigențele cultural-economice previzibile ale societății socialiste, stabilite prin directivele de partid și prin planurile de stat ;

— sporirea cererii de educație, aspirațiile caracteristice tineretului școlar și universitar și dinamica evoluției sale moral-psihologice ;

— tradițiile, coordonatele și resursele pedagogice caracteristice sistemului de învățămînt din țara noastră.

Prezent în toate acțiunile care, în ultimii ani, au deschis învățămîntului nostru noi perspective, Institutul se lansează în prezent în două direcții principale : a) urmărirea eficienței cercetărilor preluate de minister sau direct de cadrele didactice și aplicate în practica școlară și b) elaborarea unui program-proiect de cercetări multidisciplinare, care, spre sfîrșitul deceniului următor, ne-ar putea conduce la un sistem de învățămînt pe deplin corespunzător exigențelor științifice și sociale. Așa au

---

[3] Vezi : Miron Constantinescu, *Răspunderile majore ale învățămîntului nostru superior*, „România liberă" nr. 7760, 1.oct.1969, p. 1 ; Traian Pop, *Prefață la anul școlar 1969—1970*, „Scînteia tineretului", nr. 6323, 13 sept., 1969, p. 1.

[4] Vezi : Organisation de Coopération et de Developpement Economiques, O.C.D.E., *La modernisation de l'enseignement. La réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation*, decembre, 1966, p. 27—32 ; A. I. Marcușevici, *Aspecte internaționale ale problemei conținutului învățămîntului*, „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 5/1968.

procedat și procedează și alte foruri sau institute : după ce au rezolvat probleme de mai mică amploare, se lansează în programe de cercetări de lungă durată [5]. „În prezent, o serie întreagă de state s-au îndreptat pe calea planificării în perspectivă a învățămîntului (...). Această planificare presupune cercetări în domeniul învățămîntului, iar aceste cercetări trebuie făcute ținînd seama de viitor" [6]. „Colocviul de la Amiens, anunțau cei peste 600 de specialiști întruniți anul trecut în Franța, se situează pe poziția cutezanței căci cutezanța, în epoca noastră, face parte din înțelepciune (...). Principala chestiune care se cere lămurită este aceea dacă, prin finalitatea sa, sistemul de învățămînt trebuie să se adapteze societății de astăzi sau unei societăți mai perfecte decît cea a anului 1968. Or, este imposibil să abordăm problema cercetării educației dacă nu începem prin a defini ceea ce educația trebuie să facă și unde trebuie să ajungă" [7].

Înainte de a ne întreba cine, în cît timp și în ce condiții ar putea realiza în țara noastră un program multidisciplinar de o asemenea anvergură și responsabilitate social-politică, este bine să punctăm prin cîteva argumente necesitatea lui.

Un asemenea program prospectiv de cercetări complexe și, pe baza lui, o transformare integrală, unitară și profundă a sistemului de învățămînt se impun și în țara noastră din rațiuni multiple :

— În ultimul sfert de veac s-au efectuat multe analize și reorganizări, dar învățămîntul ca sistem nu a fost supus unui *examen pedagogic riguros, exercitat în spirit unitar*, atît asupra ansamblului, cît și asupra subsistemelor care-l compun.

— *Unitatea funcțională* a sistemului de învățămînt a fost, de-a lungul anilor, mult diminuată prin faptul că rareori s-au luat ansambluri de decizii, recurgîndu-se mai ales la inovări și reglementări parțiale, care nu au fost totdeauna raportate la întreg și ale căror consecințe nu au fost suficient prevăzute.

— Corelațiile, obiectivele și intercondiționările dintre diferitele grade ale învățămîntului și dintre diferitele tipuri de instituții școlare sau universitare *nu au fost tratate în spiritul unei concepții unitare*. De aceea, intenții sau inovări valoroase ale învățămîntului mediu sînt blocate de absența unor structuri sau conținuturi corespunzătoare lor în învățămîntul superior și, invers, așteptări ale instituțiilor academice și universitare nu sînt satisfăcute de învățămîntul liceal.

— *Tehnica docimologică*, esențială pentru susținerea și orientarea efortului formativ al elevilor și studenților, și, implicit, pentru o bună selecție a valorilor, încorporează numeroase elemente vetuste și, ceea ce e mai dăunător, înregistrează modificări derutante de la un nivel la altul al învățămîntului, de la școală la școală și chiar de la profesor la profesor.

---

[5] De exemplu : Institutul Pedagogic Central din R.D.G., după ce a elaborat și verificat, în perioada 1961—1967, un nou conținut pentru învățămîntul de cultură generală, lucrînd cu peste 200 de cercetători, se îndreaptă acum, cu toate forțele, cu peste 400 de cercetători și doctoranzi și cu sprijinul a 11 școli experimentale, spre școala anului 1980.

[6] Gottfried Hausmann, *Privire asupra planurilor de reforme ale învățămîntului*, Frankfurt am Main, 1966, p. 12 și 22. Vezi și Pavel Apostol, *E prea devreme sau e prea tîrziu să proiectăm omul anului 2000 ?*, Editura enciclopedică, București, 1969.

[7] L'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Op cit, p. 10, p. 362. Vezi și : Karl Frey, *Lehrplannalyse als Teil Curriculumforschung*, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1—1969 ; Wilhelm Flitner, *Forschung, Lehre, Bildung*, în *Staat und Wissenschaft im Dienste der Erziehung*, Hamburg, 1961, p. 63—76.

— Noile programe pentru școala generală și pentru liceu, care vor intra în funcțiune în toamna anului 1970 sau 1971, au fost tratate în spiritul unei concepții pedagogice unitare de la clasa I la a X-a sau de la a IX-a la a XII-a, dar, în esență și potrivit comenzii primite, ele reprezintă un act de *perfecționare curentă* și nu unul de *restructurare* a conținutului învățămîntului. În plus, aceste noi programe, elaborate în mai puțin de un an, nu au fost supuse experimentării, ci numai unor discuții și analize în comisii de specialiști. Or, este sigur că dacă noul conținut al învățămîntului va fi satisfăcător un număr de ani, el va deveni în mod evident necorespunzător peste 7—8 ani. De altfel, studiile comparative ne arată că între conținutul pe care școala noastră îl va avea peste 2—3 ani și cel de pe acum existent în școala unor țări avansate există sub raportul modernizării (îndeosebi la matematică, fizică, biologie, chimie) un anumit decalaj.

— Nu s-a constituit pînă în prezent *cadrul organizatoric care să solicite, să îndrumeze și să valorifice un ansamblu corelat de cercetări multidisciplinare,* orientat permanent spre domeniul educației *. Interes pentru perfecționarea învățămîntului există și în rîndul economiștilor sau al sociologilor și printre medici sau psihologi, dar strădaniile și rezultatele lor rămîn puțin cunoscute și de loc valorificate. Or, sistemul educațional pretinde astăzi nu cîteva răspunsuri sau cîteva lucrări bune, ci un ansamblu de soluții elaborate consecvent într-o aceeași perspectivă, de fapt o soluție unitară, completă și eficientă, verificată multilateral, în lumina unui *sistem de criterii* pedagogice, logice, economice și psihologice. „Dacă multitudinea cercetărilor care, luate separat, năzuiesc fiecare să determine un anumit element component al modelului educațional al viitorului, nu se înscriu dintru început într-o aceeași perspectivă filozofică și pedagogică este evident faptul că, în final, soluțiile inventate și propuse nu se vor putea compune într-un sistem“ [8].

— Într-o perioadă cînd latura pedagogică a procesului instructiv-educativ școlar și universitar își sporește ponderea în asigurarea succesului educației, cerînd tocmai de aceea curajoase inovări, pregătirea psihopedagogică a viitorilor profesori a rămas în bună măsură la conținuturi și forme depășite. Nu există la catedrele de pedagogie sau psihologie din învățămîntul superior nici o cercetare care, plecînd de la exigențele reale și imperioase ale învățămîntului de cultură generală, să fi propus și verificat un model perfecționat al culturii pedagogice teoretico-aplicative a viitorilor profesori. Atît timp cît universitatea nu va fi convinsă prin cercetări semnificative de faptul, uneori și în general aprobat, că în facultățile sau secțiile didactice *ea nu formează specialiști într-un domeniu sau altul, ci pedagogi ai matematicii* [9], *ai biologiei, ai literaturii* etc. și că formația pedagogică nu poate fi expediată nici ca prestigiu, nici ca loc la periferia vieții universitare, perfecționarea învățămîntului de toate gradele va înfrunta mari dificultăți.

---

* În Institutul de științe pedagogice au fost angajați în ultimii ani 4 medici, 2 sociologi, 4 filozofi și un număr de psihologi ; în schimb nu există nici un inginer și nici un economist pregătit în domeniul învățămîntului.

[8] George Văideanu, *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației adulților*, „Îndrumătorul cultural“ nr. 9, 1969.

[9] Vezi : Grigore Moisil, *Pedagogia matematică — un nou capitol al matematicii*“, „Revista învățămîntului superior“ nr. 4/1969, p. 5—9.

— Sub raport structural și funcțional, Ministerul Învățămîntului nu dispune încă de un sistem bine verificat și eficient de coordonare, orientare și valorificare a cercetării și de *luare a deciziilor pe baza rezultatelor ei.* Ca și în alte țări, problema relației dintre cercetare și administrație este în studiu și un colocviu pe această temă de interes general a devenit necesar. Întrucît comunicarea dintre cercetare și conducerea învățămîntului este episodică, iar relațiile nu sînt clare, sistematizate și adecvate, teme pedagogice, psihologice, igienice etc. fundamentale pentru progresul învățămîntului nu sînt încă abordate, după cum rezultate sigure și valoroase ale cercetării rămîn mult timp nevalorificate. Fundamentarea deciziilor pe rezultatele cercetării presupune *constituirea unor noi funcțiuni, instaurarea unor noi modalități de soluționare a problemelor* și adoptarea unor ritmuri care fac posibile analiza și deliberarea.

— Tineretul școlar și universitar al anului 1980 va fi el însuși *dornic și capabil de un tratament pedagogic modern,* de un învățămînt pe deplin corespunzător aspirațiilor și posibilităților sale. Tineretul este capabil să participe nu numai la procesul propriei formări, ci și la perfecționarea învățămîntului ca structură, conținut și tehnologie. Această idee a fost deseori subliniată în directivele partidului nostru și ea constituie un leit-motiv în politica școlară contemporană.

— Nivelul cultural-economic previzibil pentru sfîrșitul deceniului următor va obliga învățămîntul să dea societății un absolvent cu o foarte bună informație și formație, dar în același timp *va oferi școlii și universității noi și importante mijloace materiale.* Or, dacă nu acumulăm prin cercetare întreaga experiență pedagogică cerută de introducerea instruirii programate, a televiziunii școlare, a laboratoarelor de orientare școlară și profesională etc. s-ar putea să nu putem utiliza baza materială de care vom dispune peste 5—10 ani.

Demonstrația de mai sus, care evidențiază atît necesitatea unei transformări profunde a învățămîntului, cît și anvergura ei, ne îndreptățește să considerăm că ea va putea avea loc, după toate regulile științifice, nu mai devreme de anul 1978 și nu mai tîrziu de 1980.

II. *Potențialul științific necesar unei cercetări prospective complexe.* Dacă Institutul de științe pedagogice poate elabora și pune în discuție un program de cercetare multilaterală a educației pentru perioada 1971—1980, el nu dispune însă de întreaga experiență științifică necesară și, nici pe de parte, de potențialul uman și de baza materială presupuse de realizarea lui [10]. Înainte de a fi o autocritică, aceasta este o realitate. Orice comparație, realizată cu păstrarea proporțiilor, ne arată că o astfel de lucrare necesară, complexă și de imensă răspundere, se realizează în alte țări cu un potențial uman și material mult mai mare decît cel deținut actualmente de Institutul de științe pedagogice. Ar fi suficient ca una dintre coordonatele principale ale sistemului de învățămînt (una dintre discipline, metodele de învățămînt, tehnica docimologică, formația pedagogică a profesorilor etc.) să nu fie luată în considerare, pentru ca modelul verificat să nu ofere garanția aplicativității și a eficacității. Ar fi destul ca

[10] Vezi: Dimitrie Todoran, *Activitatea de cercetare a Institutului de științe pedagogice*; George Văideanu, *Concluzii asupra lucrărilor sesiunii științifice*; Romeo Dăscălescu, *Sesiunea științifică din decembrie 1967: bilanț și perspective*, în „Revista de pedagogie" nr. 1/1968.

între disciplinele strîns corelate, predate în unele țări de un același profesor (chimia-biologia sau fizica-matematica sau istoria literaturii — istoria muzicii — istoria plasticii și, eventual, istoria culturii), să existe deosebiri de esență între concepțiile care generează restructurarea lor, sau să se producă mari decalaje în desfășurarea experimentelor ameliorative, pentru ca noul conținut să nu poată fi propus școlii.

Etapele care vor trebui parcurse după discutarea, aprobarea de către Minister, finanțarea și lansarea programului complex de cercetări, deci începînd din anul 1971, sînt determinate, ca ordine și durată, de metodologia cercetării.

— *Desfășurarea unui ansamblu de studii și experimente* pe teme și domenii fundamentale pentru restructurarea și perfecționarea sistemului de învățămînt. Acțiunea ar dura 4—5 ani și ar cere aproximativ 200 de cercetători (din Institutul de științe pedagogice, din alte institute și de la catedrele universitare), un număr corespunzător de colaboratori ferm angajați și 5—6 școli experimentale, organizate, dotate și încadrate potrivit trebuințelor cercetării. Această vastă acțiune științifică, organizată într-o perspectivă filozofic-pedagogică perfect asimilată și unanim acceptată de cercetători, va avea caracter teoretic-aplicativ și multidisciplinar.

În tot acest timp, se vor întreprinde cercetări operaționale și se vor da soluții problemelor actuale, în spiritul programului în curs de desfășurare.

— Extinderea rezultatelor experimentelor într-o arie suficient de largă și reprezentativă și, simultan, validarea lor. Totodată, aceleași rezultate pot fi întrunite în 2—3 școli pilot pentru a fi armonizate. În funcție de situații, greu de anticipat, etapa validării ar dura de la 1 la 3 ani și ar presupune sporirea efectivului de cercetători și colaboratori cu aproximativ 25%. Validarea rezultatelor cercetării este o operație științifică extrem de complicată, care nu poate fi în nici un caz redusă la niște ședințe de analiză, cu caracter administrativ, sau la niște sondaje întîmplătoare. Comisia de validare este aceeași cu cea care a propus concepția și ipoteza de lucru, dar validarea solicită totodată și alți specialiști alături de cei direct angajați în experimente și se diferențiază ca tehnică și durată în funcție de domenii și dificultăți.

— Evaluarea multilaterală a noului sistem de învățămînt validat, analiza corelațiilor și a condiționărilor dintre diferitele grade de învățămînt și stabilirea strategiei cercetărilor de dezvoltare se impune ca etapă necesară, cu durata de 1—2 ani. În această etapă *intervine forul administrativ, factorul de analiză și decizie, lucrînd alături de cercetători și împreună cu ei.* Același for, fundamentîndu-și deciziile curente în spiritul prospectiv al cercetării, va asigura continuu orientarea învățămîntului spre viitor, pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice și, astfel, „întîlnirea" dintre vechiul sistem, mereu inovat, și noul sistem elaborat, experimentat și validat.

Dacă, așa cum se petrec lucrurile pretutindeni în lume, cercetarea pedagogică are inițiativa și răspunderea orientării unui program de cercetări interdisciplinare, ea trebuie să se desprindă de carențele care grevează asupra randamentului ei și să-și însușească o metodologie și un număr de calități corespunzătoare noilor sarcini științifice. Problematica în-

vățămîntului contemporan și dezvoltarea științei obligă pedagogia la o *amplificare a raporturilor ei cu alte științe* (pînă nu de mult denumite „auxiliare" în raport cu ea), la inaugurarea unor noi direcții de cercetare și la o încorporare promptă a rezultatelor obținute în alte domenii. Fără diminuarea ariei și a specificității sale, fără părăsirea unor obiective proprii ei, pedagogia se poate deschide mai mult spre colaborări și investigații interdisciplinare.

Prin implicațiile lui politice, sociale și culturale, un program de transformare a învățămîntului obligă cercetarea instituționalizată în ansamblu și pe fiecare specialist în parte la *o nouă atitudine față de sarcinile științifice*. Necesitățile trebuie să aibă prioritate asupra preferințelor. Principala datorie a specialistului este aceea de a determina problemele deschise, a le ierarhiza și a le trata în spiritul concepției care orientează efortul general al cercetării. Prin disciplină, obiectivitate și spirit critic se vor descoperi și impune soluțiile optime. Răbdarea, temeinicia, prudența, receptivitatea sînt calități indispensabile unei cercetări atît de însemnate pentru progresul societății noastre socialiste. Lupta împotriva încetinelii se cere conjugată cu lupta împotriva pripelii. Bunul cercetător va rezista tentației de a-și vedea numele mai curînd tipărit, dar va pune pasiune în lansarea ipotezelor sale, ori, mai tîrziu, în propagarea rezultatelor sigure.

Dacă pînă nu de mult pedagogii creatori de știință meditau și dăruiau școlii, prin lucrări sau conferințe, teorii și idei, astăzi cercetarea pedagogică instituționalizată intră într-o relație nouă cu învățămîntul, *o relație mai directă și mai insistentă, mai bogată în canale și în mijloace de comunicare*. Pedagogii-savanți dăruiau școlii cărți ; sensul unic sau dominant al relației era de la autor spre cititor. Cercetarea urmărește ameliorări și transformări, își asumă responsabilități și de aceea dorește să-și verifice eficiența ; în acest scop ea întreține și cultivă și al doilea sens al relației, dinspre practica școlară spre sine. Cercetarea trebuie să cunoască mai bine școala, iar școala, ea însăși capabilă de un anumit gen de cercetări, are datoria să fie mai receptivă față de misiunea transformatoare a cercetării instituționalizate, față de limbajul și de rezultatele acesteia. „În Franța, conchideau educatorii și cercetătorii întruniți la Colocviul de la Amiens, ca și în alte țări, educatorul (care poate fi un inovator) a rămas mai totdeauna departe, plin de rezervă și chiar de neîncredere față de cercetător, pe care îl consideră străin universului său : clasa, mai străin încă față de copil. Educatorul resimte o profundă neîncredere față de soluțiile elaborate pe calea cercetării științifice pentru care el nu a fost format și nici măcar inițiat" [11]. Evident, în instaurarea unei relații fecunde și înnoitoare între cercetare și practica școlară (în speță, corpul de educatori) factorul de cercetare deține inițiativa, fiind chemat să fructifice inventivitatea unora, să învingă inerția altora și, în final, să cîștige încrederea tuturor. Pentru a stimula interesul școlii și a o angaja în elabo-

[11] *Op. cit.*, p. 327. Constatări asemănătoare fac și alți pedagogi : Gaston Mialaret : „unii educatori refuză principiul cercetării științifice în sfera umanistică, a educației și, recurgînd la argumentul că educația este o artă, confundă domeniul acțiunii cu acela al reflexiunii asupra acțiunii" (în *La recherche et la pratique pédagogique*, „L'école et la nation", 175, janvier, 1969, p. 34). Vezi și Edmund King, *Structural changes in european school systeme*, A.S.E.A. International Congres, Warsawa, 1969, p. 3—4.

rarea și realizarea programului de cercetări pentru deceniul 1971—1980, Institutul de științe pedagogice își propune să recurgă la o anumită metodologie :

— va publica la începutul anului 1970 proiectul programului de cercetări și va deschide în „Revista de pedagogie" o rubrică *Școala de azi, școala de mîine ;*

— va pune în discuția unui colocviu deschis cadrelor didactice și specialiștilor interesați în perfecționarea educației proiectul programului de cercetări ; pentru a valorifica experiența personalului didactic și a specialiștilor din alte institute, Institutul va trimite participanților chestionare, invitîndu-i să mediteze la una sau la alta dintre problemele fundamentale ale școlii românești ;

— va solicita educatorii cu experiență și cu realizări certe în efectuarea programului de cercetări al deceniului următor ;

— va angaja, împreună cu Institutul central de perfecționare, potențialul științific din unele școli în acțiunea de validare a rezultatelor cercetării.

Perfecționarea cercetătorilor și a metodologiei cercetării va spori capacitatea și eficiența potențialului științific al Institutului, dar nu va rezolva complet problema : cu ce forțe se poate realiza un program multidisciplinar de prospectare și transformare a învățămîntului ? Este cazul să facem constatarea că învățămîntul, care oferă specialiști și cercetători tuturor domeniilor, și-a servit prea puțin propria cauză — aceea de a progresa și a se perfecționa pe baza cercetării științifice. Altruism nerecomandabil, fiindcă, privîndu-se pe sine de sprijinul cercetării, învățămîntul diminuează și valoarea specialiștilor oferiți celorlalte domenii.

Există la catedrele universitare — de pedagogie, psihologie, sociologie, filozofie ș.a. — un potențial științific remarcabil, dar puțin solicitat și valorificat în soluționarea problematicii învățămîntului. Datele concrete și statistice ne arată că, în afara unor excepții știute și mult prețuite de educatori, cercetările asupra învățămîntului, efectuate conform planurilor, de către sute de cadre didactice universitare, rămîn uneori în afara problematicii actuale, sau, ceea ce este același lucru, rămîn fie nevalorificate, fie nefinalizate. Dorința de a efectua cercetări caracterizate prin aplicativitate și eficiență social-culturală există, apeluri în sensul integrării și coordonării efortului de cercetarea a educației — în prezent dispersat și puțin valorificat — s-au făcut : ne trebuie *cadrul organizatoric* și, în acest sens, în capitolul următor, vom face propuneri [12].

Nu am abordat etapa care survine după validarea și aprobarea rezultatelor cercetării, etapa cercetărilor de dezvoltare, a introducerii sistematice a noilor formule, conținuturi și tehnici în practica școlară ; prin problematică și prin natură, ea depășește cu mult posibilitățile producătorilor de rezultate, trecînd în principal în aria institutelor de perfecționare și a inspectoratelor școlare.

III. *Condiții pentru instaurarea cercetării pedagogice ca factor de inovare și prospectare a învățămîntului.* Prestigiul și eficacitatea cercetării

[12] După alte propuneri, în articolul *Întregul potențial al cercetării pedagogice în slujba școlii, a societății* („Scînteia tineretului", din 17 septembrie 1969) se expune un plan de valorificare a potențialului științific existent. Vezi și Ion Stanciu, *Cercetarea pedagogică în fața exigențelor societății*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1969, p. 3—10.

puse în serviciul școlii și al politicii școlare vor spori, dacă ea va beneficia de un cadru moral și material adecvat, cu alte cuvinte, de o organizare corespunzătoare sarcinilor științifice care îi revin, de un tratament financiar rațional, care ar face-o mult mai rentabilă și de posibilități de valorificare adecvată a rezultatelor obținute. Pentru a se manifesta și a deveni în mod evident rentabilă, cercetarea are nevoie de un ansamblu de reglementări, de un statut ; fără obiective clare și stabile, fără relații judicios reglementate, fără o atmosferă prielnică creației științifice și fără modalități adecvate de comunicare cu școala și cu forul de decizie, cercetarea nu se valorifică. Pînă la elaborarea de către Consiliul Național al Cercetării Științifice a unui statut al cercetării științifice în ansamblul său, propunerile care urmează năzuiesc să sprijine elaborarea unor reglementări privitoare la cercetarea pedagogică instituționalizată.

1. Pentru a-și îndeplini integral misiunea, Institutul de științe pedagogice ar trebui să fie învestit, prin acte normative corespunzătoare, potrivit directivelor de partid și de stat privitoare la cercetare și la învățămînt, cu toate funcțiile, mijloacele, drepturile și datoriile care revin de fapt și de drept cercetării pedagogice. În sprijinul Institutului, pentru studierea unor probleme deosebit de complexe și de importante (cum ar fi orientarea școlară și profesională, modernizarea învățămîntului matematic etc.) s-ar putea constitui comisii de specialiști ferm angajați, care să întrunească totalitatea competențelor necesare unor soluții optime.

2. Pentru coordonarea efortului de cercetare și pentru stabilirea unui acord între problematica învățămîntului nostru și studiile întreprinse de catedre și de către doctoranzi, propunem :

a) Constituirea pe lîngă Institutul de științe pedagogice sau pe lîngă Institutul central de perfecționare a unui consiliu științific permanent, care să reunească cercetători și reprezentanți ai catedrelor universitare de pedagogie, sociologie, psihologie etc.

b) Organizarea unor întîlniri periodice între consiliul științific al Institutului de științe pedagogice și profesorii conducători ai doctoranzilor în pedagogie, pentru stabilirea unor tematici și pentru determinarea spiritului în care temele ar putea fi abordate și soluționate în serviciul școlii noastre.

c) Organizarea unor întîlniri ale tuturor doctoranzilor în pedagogie și psihologie cu cercetători ai Institutului și cu specialiști ai ministerului, pentru schimb de informații, pentru stabilirea unui acord între cerințele școlii și efortul doctoranzilor etc. Astfel, lucrările de doctorat s-ar înscrie mai ferm și mai direct în sprijinul școlii și al politicii școlare. (Întîlniri de acest gen au devenit tradiționale în alte țări).

d) Verificarea soluțiilor propuse de doctoranzi în școlile experimentale, sub supravegherea Institutului de științe pedagogice sau a institutelor de perfecționare.

e) Învestirea Institutului de științe pedagogice cu dreptul de a organiza doctorate în pedagogie și în pedagogia disciplinelor de învățămînt. Pedagogia matematicii, a fizicii, a artei etc. constituie astăzi domenii de cercetare interdisciplinară de excepțională însemnătate pentru progresul învățămîntului. Or, la noi, tocmai aceste specializări interdisciplinare nu sînt stipulate clar în reglementările oficiale.

f) Constituirea unei Secții de pedagogie a învățămîntului superior în Institutul de științe pedagogice ; situarea ei în Institut ar spori gradul de corelare al ansamblului de cercetări orientate spre perfecționarea învățămîntului ca sistem.

3. Stabilirea unor modalități și funcțiuni permanente prin care Ministerul să exercite acțiunea de coordonare, preluare, aprobare și propagare a rezultatelor cercetării. Perfecționarea învățămîntului nu se realizează prin ordine și dispoziții, dar presupune aprobări și reglementări pentru introducerea rezultatelor cercetării.

4. Este neeconomicoasă și plină de riscuri încercarea de a valida rezultatele cercetării prin ședințe sau referate ocazionale, prin rugăminți adresate unui specialist sau altuia. Pentru o validare științifică, Institutul are nevoie de un corp de colaboratori permanenți în școli (remunerați cu indemnizații, potrivit Legii învățămîntului) și de un număr de consilieri științifici din învățămîntul superior.

5. Pînă în prezent nu avem nici o unitate școlară care să se apropie — ca organizare, plan de activitate, dotare și încadrare — de ceea ce trebuie să fie o școală experimentală. De aceea, cercetările aplicative întîmpină multe dificultăți ; din același motiv, noțiunea de „școală experimentală" sau de „cercetare experimentală" declanșează multe nedumeriri și îndoieli. În mod inevitabil, toate cercetările experimentale au suferit de o anumită improvizație. În spiritul prevederilor Legii învățămîntului propun constituirea treptată a unui sistem de școli experimentale, corespunzătoare funcțiunilor cercetării ;

— școli experimentale destinate experiențelor parțiale (pe teme sau pe discipline), în fiecare centru universitar ; ele ar servi atît filialelor Institutului, cît și catedrelor sau doctoranzilor.

— școli pilot pentru întrunirea și armonizarea rezultatelor cercetărilor parțiale.

— școli experimentale pentru verificarea și validarea rezultatelor cercetărilor (efectuate inițial într-o arie limitată).

— școli demonstrative pentru propagarea fidelă a rezultatelor validate ; ele vor deveni necesare după un număr de ani și ar putea servi ca bază metodică pentru inspectoratele școlare și pentru casele cadrelor didactice.

6. Pentru a angaja cadrele didactice în direcția în care învățămîntul se va dezvolta și, totodată, pentru a le anunța cînd și pe ce cale se vor îndepărta unele neajunsuri care presupun studiu sau cercetare experimentală, Ministerul și-ar putea anunța public și periodic programul de activitate și proiectele de viitor. Acest dialog, realizat prin intermediul presei, al radioului sau televiziunii ar putea intra în tradiție și ar aduce un plus de claritate în relația școală-minister și, implicit, în relația școală-Institutul de științe pedagogice.

7. Perfecționarea învățămîntului cere, ca niciodată în trecut, cercetare, iar cercetarea cere specialiști în domeniul educației. În lume se dezvoltă sau iau ființă facultăți de pedagogie [13] sau de științe ale educației

[13] În anul 1967, la facultățile de litere ale universităților din Paris, Bordeaux și Caen s-au creat specializări și licențe în științe ale educației pentru formarea cercetătorilor (cf. *Actes et colloques d'Amiens*, p. 335).

unde, pe lîngă pedagogie, se studiază sociologia, psihologia, logica, filozofia etc. Un astfel de specialist ar împlini în țara noastră și alte funcții care îl reclamă : consilier școlar (psihopedagog pentru orientarea școlară și profesională), profesor de psihologie-logică în licee și de pedagogie în liceele pedagogice, activist al Organizației de Pionieri etc. Or, datorită unui complex de împrejurări, nu avem nici o secție unde studenții să primească întreaga formație necesară unui pedagog-cercetător sau unui bun pedagog-profesor.

Pentru a oferi încă un răspuns celor care privesc cu neîncredere funcția prospectivă a cercetării, observ că am început prin a scruta școala anului 1980 și a anunța un program de cercetări de lungă durată și, în mod logic și inevitabil, am încheiat propunînd soluții unor probleme ale prezentului.

НОВАТОРСТВО И ПРОСПЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

(Р е з ю м е)

Педагогическое исследование стало основым фактором в развитии образования. Оно вошло в новые связи со школьной практикой и органом анализов и решений (т. е. руководством образования). Главнейшей функцией педагогического исследования является проспективная функция. Для обеспечения непрерывности, все мероприятия по усовершенствованию образования должны быть оценены с точки зрения школьной модели будущего.

1. Институт педагогических наук разрабатывает программу проспективных исследований следующего десятилетия (1970 — 1980). Этот ансамбль исследований будет разработан и проверен в духе единой концепции; его объекты, этапы и корреляции строго определены. Такой исследовательский план имеет большую социально-экономическую ценность.

2. Анализуется и определяется научный потенциал, который сможет разработать, проверить и утвердить все главнейшие координаты школы будущего. Предусматривается лучшая координация исследований, проведеных в других институтах и в университете.

3. Проводится анализ условий, необходимых для повышения эффективности педагогического исследования. Предлагается разработать устав исследований и, на этой основе, систему организации педагогического исследования. Предлагается, также, расширить и уточнить функции Института педагогических наук. Указывается на необходимость открытия факультетов для подготовки исследователей в области воспитания.

LE SENS NOVATEUR ET PROSPECTIF DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

La recherche pédagogique est devenue un facteur fondamental pour le progrès de l'enseignement. Elle est entrée dans des relations nouvelles avec la pratique scolaire et avec l'autorité d'analyse et de décision (la direction de l'enseignement). La fonction principale de la recherche de l'enseignement est la fonction prospective. Pour assurer la continuité, toutes les actions de perfectionnement courant de l'enseignement doivent être appréciées à travers le prisme du modèle scolaire du futur.

1. L'Institut des sciences pédagogiques prépare un programme de recherches prospectives et multidisciplinaires pour la décennie suivante

(1971—1980). Cet ensemble de recherches sera élaboré et déployé dans l'esprit d'une conception unitaire. Il aura des objectifs, des étapes, des corrélations et des finalités bien déterminées. Un tel projet de recherches aura une grande valeur sociale-économique.

2. On analyse et on définit le potentiel scientifique nécessaire à une recherche complexe, qui devra élaborer, vérifier et valider toutes les coordonnées principales de l'école de demain. On propose une coordination et une valorisation meilleures de l'effort de recherche entreprise dans le domaine de l'enseignement par d'autres instituts (de philosophie, de psychologie, de sociologie) et par les chaires universitaires.

3. On analyse les conditions nécessaires pour l'augmentation de l'efficience de la recherche pédagogique. On propose l'élaboration d'un statut de la recherche et, conformément à lui, d'un système de réglementations pour la recherche pédagogique. On propose d'amplifier et de préciser les fonctions de l'Institut des sciences pédagogiques. On démontre la nécessité de fonder une faculté pour former les chercheurs dans le domaine de l'éducation.

THE INOVATING AND PROSPECTIVE MEANING OF EDUCATIONAL RESEARCH

(Abstract)

The educational research has become a basic factor for the development of education. It has established new relations to practical activity and the board of analysis and decision (the leadership of the Ministry). The main function of educational research is the prospective one. In order to provide continuity, all the actions for the routine perfectioning of education have to be judged according to the school model of the future.

1. The Institute of Educational Sciences is now preparing a program of prospective and multidisciplinary research for the next 10 years (1971—1980). This assembly of research is going to be issued and developed according to a unique conception. It will have objectives, stages, correlations and final tasks well established. Such a plan of research will have a great socio-economic importance.

2. It is to be analysed and determined the scientific burden required by a complex research which has to issue, test and validate all the main features of school in the future. It is suggested a better coordination and turning into account of the research work fulfilled by some other institutes (philosophy, psychology, sociology) and by university staffs.

3. The conditions for the growth of efficiency in the educational research are analysed. The drawing up of a rule of the research is suggested and on its basis, of a system of rules for the educational research. It is also suggested the growing and settlement of the functions of the Institute of educational sciences. The necessity of creating a faculty for training research workers for education is demonstrated.

Considerații asupra problemei conducerii școlii

Lector univ. EMIL PĂUN

Unul dintre aspectele esențiale ale desfășurării cu succes, cu maxim de randament, a activității în orice sector al vieții sociale este buna organizare și conducere a respectivei activități. Acest aspect s-a evidențiat a fi în ultima vreme, unul din parametrii majori ai ridicării calității oricărei activități, demonstrînd convingător că în domenii unde, în mod tradițional, se credea că orice sporire a eficienței depinde numai de noi investiții, de schimbări structurale, acestea sînt pe deplin posibile prin utilizarea judicioasă a rezervelor interne, puse în valoare printr-o atentă muncă de organizare și conducere. Așa încît importanța și necesitatea acestora ni se par azi incontestabile și a pleda pentru ele, în sine, ar însemna să forțăm uși deschise.

Valoarea acestei activități este însă limitată de optica unilaterală prin care e uneori privită. Se crede de pildă (deși acest punct de vedere nu e totdeauna explicit exprimat) că avantajele ei sînt vizibile și posibile mai ales în anumite domenii de activitate (domeniile direct productive sau cele imediat legate de acestea), în acest fel fiind scoase în afara acestui imperativ alte sectoare sociale, sau, dacă nu scoase, cel puțin neglijate, dîndu-li-se o mai mică importanță din acest punct de vedere. Acest lucru este demonstrat și de faptul că preocupările pentru organizare și conducere din aceste sectoare sînt sporadice și în mare măsură anulate de lipsa de pregătire corespunzătoare a unora dintre factorii care trebuie să realizeze asemenea sarcini.

În această din urmă situație se află, în bună măsură, și învățămîntul. Astăzi, acesta este unul din sectoarele de mare importanță pentru progresul social general și, putem spune, unul din factorii însemnați ai creșterii economice. „În societatea noastră învățămîntul este parte integrantă a grandioasei opere de construire a socialismului, o necesitate primordială a mersului înainte, un sector de importanță hotărîtoare pentru întreaga viață a națiunii noastre socialiste" — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea la deschiderea noului an universitar. Tocmai de aceea orice rabat de calitate este scump plătit și se răsfrînge negativ asupra activității a numeroase domenii ale vieții sociale. Se impune de aceea ca un deziderat major al școlii noastre, ridicarea pe o treaptă su-

perioară a calității procesului educațional, pentru a asigura tinerei generații o pregătire la nivelul exigențelor actuale și de perspectivă ale științei și tehnicii.

Credem că un parametru fundamental al sporirii eficienței învățămîntului este tocmai *îmbunătățirea activității de organizare și conducere a acestuia*. Multe din neajunsurile care mai persistă în școala noastră decurg tocmai din imperfecțiunile acestei activități. Se știe că datorită faptului că nu există un sistem unitar și bine conturat de pregătire pentru activitatea de conducere a învățămîntului, promovarea cadrelor didactice în aceste funcții se face în mare măsură în mod intuitiv și empiric. Nu greșim, de aceea, afirmînd că ne aflăm într-o etapă în care trebuie să fie înlăturate practicile empirice și greoaie de conducere în învățămînt, trecîndu-se la elaborarea (pe baza unor cercetări interdisciplinare serioase) unei teorii științifice a conducerii învățămîntului la toate nivelele.

Aspectele implicate de această problemă sînt numeroase, foarte complexe și tocmai de aceea imposibil de epuizat și adîncit, toate, într-un studiu. De aceea vom aborda numai cîteva dintre ele. Mai ales exigențele care se pun astăzi în fața acestei activități, referindu-ne cu precădere la unul din nivelele de conducere a învățămîntului și anume : unitatea școlară și conducătorul ei, directorul [1].

★

Conducerea învățămîntului este astăzi, desigur, o funcție socială, așa încît ea implică nu numai persoana învestită cu responsabilitatea conducerii, ci și pe cei conduși, relațiile dintre aceste două nivele (conducător și conduși) etc. Pentru aceste considerente, ea trebuie integrată și elaborată pe baza teoriei generale a conducerii, dar trebuie, în același timp, să se constituie ca un domeniu special al științei educației. Desigur că problematica conducerii învățămîntului nu poate fi epuizată de spațiul pedagogiei. Aceasta constituie cadrul care să delimiteze domeniul particular al conducerii învățămîntului. Aci se vor intersecta însă și alte discipline, ca sociologia, psihologia socială etc., ceea ce demonstrează o dată în plus complexitatea și dificultatea domeniului și necesitatea unei *pregătiri speciale* pentru el.

Conducerea învățămîntului se realizează la mai multe nivele (Ministerul Învățămîntului, inspectorat, unitate școlară), fiecare acoperind o zonă mai mare sau mai mică a activității școlare. Conținutul și modalitățile de conducere diferă de la un nivel la altul (fără a exista desigur bariere între ele). Tocmai de aceea trebuie să se asigure delimitarea răspunderii între diferite nivele, pentru ca fiecare problemă să se rezolve cu maximum de competență, înlăturîndu-se paralelismele și interferențele stînjenitoare. În această perspectivă nivelele superioare ale conducerii trebuie să-și orienteze activitatea spre îndrumarea celor inferioare, *stabilind principalele căi și modalități de realizare pentru aspectele principiale și pentru o etapă mai îndelungată*. Aci trebuie să existe o privire de ansamblu asupra întregului învățămînt, evitîndu-se ancorarea în probleme mărunte, nesemnificative și, prin forța lucrurilor, de importanță imediată. Această optică de largă cuprindere a tuturor probleme-

[1] Vezi în această privință și recenta lucrare *Conducerea școlii* de I. Popescu și V. Iliescu, Editura didactică și pedagogică, București, 1969.

lor învățămîntului într-o viziune prospectivă oferă posibilitatea unei competente îndrumări a nivelelor inferioare. Acestea din urmă se ocupă de conducerea învățămîntului la nivelul județelor și al unităților școlare. Datoria lor este, în principal, aceea *de a delimita și a stabili cu precizie sarcinile pe o anumită perioadă de timp (desigur mai scurtă și bine delimitată) și de a propune modalitățile cele mai adecvate de realizare a lor.* Precizia în stabilirea perioadei, a sarcinilor și metodelor adecvate nu trebuie să ducă la o rigiditate exagerată. Programul stabilit trebuie să fie flexibil, în acord cu sarcinile de ansamblu, dar și cu posibilitățile și necesitățile locale, cu specificul județului și unității școlare respective. Trebuie să se manifeste din plin capacitatea de inițiativă locală, spiritul creator, concretizate tocmai în modalitățile și căile stabilite pentru îndeplinirea sarcinilor.

Între toate aceste nivele de conducere e necesară o bună conlucrare, o relație strînsă, un permanent schimb de informații (aceasta avînd în vedere și faptul că reorganizarea teritorială a adus modificări vechiului sistem de conducere, cam greoi, permițînd o conducere mai suplă și mai operativă). Această structură a piramidei conducerii sistemului de învățămînt — sugera un pedagog german [2] — trebuie văzută ca o succesiune de site, care la fiecare nivel reține acele informații ce nu prezintă interes pentru nivelul imediat inferior. În acest fel, indicațiile și sarcinile generale (de la vîrful piramidei) se transformă treptat în indicații concrete (spre baza piramidei, la nivelele inferioare).

După ce am încercat o privire de ansamblu, să abordăm în continuare cîteva dintre problemele specifice nivelelor inferioare. Considerăm că de modul în care lucrează acestea, de competența celor care au asemenea răspunderi, depinde în cea mai mare măsură valorificarea deplină a tuturor indicațiilor de principiu.

Se întîmplă însă, din păcate, că uneori activitatea de conducere la aceste nivele nu se desfășoară în cele mai bune condiții. Și aceasta, în primul rînd, datorită unor carențe în pregătirea specială pentru această sarcină (pregătire care nu poate fi identificată în nici un caz cu studiile superioare pentru funcția de profesor, iar eventualele consfătuiri și instructaje nu pot suplini nici pe departe lipsa unei astfel de pregătiri).

1. O primă problemă ce se pune este următoarea : Cine trebuie să fie director ? Care sînt criteriile de promovare în această funcție ?

Cercetările întreprinse asupra calităților pe care trebuie să le îndeplinească un conducător într-un anumit domeniu de activitate evidențiază faptul, semnificativ, că este abandonată din ce în ce mai mult concepția calităților înnăscute pentru funcția de conducere, modelul carismatic, de esență biopsihologică fiind înlocuit de unul situațional, orientat într-o direcție de investigație psihosociologică. Sarcina principală a conducătorului va fi, în această concepție, „coordonarea eforturilor unui grup, organizarea și îndrumarea acestuia, în așa fel încît să se asigure realizarea optimă a sarcinii de îndeplinit, atingerea optimă a scopului urmărit" [3].

---

[2] Horst Birnbaum, *Probleme der Planung und Leitung des Volksbildungswesens*, „Pädagogik", nr. 12/1967.

[3] T. Herseni, *Psihosociologia organizării întreprinderilor industriale*, Ed. Acad. Republicii Socialiste România, București, 1969, p. 78—79.

Este cert desigur că activitatea de conducere solicită prezența unor calități și aptitudini, fapt care face necesară, pe de o parte, studierea și diagnosticarea lor precisă, iar pe de altă parte, stabilirea celor mai adecvate modalități de formare a lor. Aceasta ar permite instituirea unui mod științific de selecție și de promovare în aceste funcții.

Lucrurile se pun asemănător și pentru domeniul învățămîntului, cu specificația că, într-o oarecare măsură, a rămas mai în urma altor sectoare. Predomină ideea — într-o mare măsură avînd o bază reală — că un cadru didactic bun (în activitatea cu clasa), dispunînd de vizibile calități profesionale, va fi în mod cert și un bun conducător de unitate școlară, idee de nenumărate ori contrazisă de practică, întrucît foarte buni profesori au devenit destul de slabi directori de școală. Faptul ne avertizează că experiența personală, acumulată la catedră (absolut necesară într-o muncă de conducere) este insuficientă. Chiar și experiența acumulată într-o activitate de conducere, la un anumit nivel și la o anumită unitate școlară, este nesatisfăcătoare uneori. Și aceasta pentru că devine rutină și conformism, nepermițînd flexibilitate și adaptare la fenomene noi, diferențiate (chiar admițînd prezența dorinței de inovație la director). Toate acestea atestă că nu e posibil un transfer total (uneori nici parțial) al calităților bunului profesor în activitatea de conducere, că, în orice caz, pentru munca de director se cer calități și o *pregătire specială*, de natură să-l înarmeze cu problemele științei conducerii învățămîntului. Sînt numeroase situații cînd experiența personală (și teoria construită pe ea) nu mai oferă răspuns la probleme noi. De aceea, directorul are nevoie „de un ansamblu organizat de cunoștințe despre conducere, care va servi la îndrumarea acțiunilor lui, prin care face față problemelor de conducere zilnice" [4], ceea ce — să recunoaștem — depășește cu mult limitele bunului simț și ale experienței strict personale.

2. De aci o a doua problemă : Care trebuie să fie conținutul acestei pregătiri ? Căror exigențe trebuie să răspundă ea ?

Această pregătire specială *presupune ca existentă o anume formație (pedagogică și de specialitate)* a celui ce urmează să se specializeze pentru munca de director. Iată ce remarca un cercetător în legătură cu acest aspect : „Ca minim eu presupun că, în fapt, candidatul (pentru munca de director — n.n.) a urmat deja cursuri substanțiale de filozofia educației, psihologie pedagogică, sociologia educației și istoria învățămîntului. Studenților cărora le lipsește această fundamentare ar trebui să li se ceară să-și suplimenteze în mod corespunzător programul" [5]. Trebuie spus, că, din acest punct de vedere, la noi se manifestă încă unele deficiențe, accentuate mai ales de minusurile existente în pregătirea pedagogică a cadrelor didactice. Pe de o parte, numărul orelor afectat acesteia în universități este categoric insuficient (de altfel, a fost redus atît prin eliminarea psihologiei pedagogice, cît și prin micșorarea substanțială a numărului orelor de pedagogie), iar pe de altă parte, în cadrul orelor existente, problemele referitoare la conducerea școlii sînt eludate sau li se acordă o tratare succintă și quasiteoretică. În practica pedagogică, de asemenea,

[4] A. W. Reeves, *The preparation of educational administrators*, „Canadian Education and Research Digest", nr. 3/1967.
[5] *Ibidem*.

nu se asigură studenților o familiarizare satisfăcătoare cu această activitate, cu conținutul și formele ei.

Ceea ce ne interesează în primul rînd aci este să delimităm *conținutul pregătirii viitorului director*. Cercetările întreprinse arată că această pregătire trebuie să aibă *cel puțin două nivele : unul general*, comun pentru orice tip și nivel de conducere, și altul (pe baza celui general) *specializat* pentru fiecare nivel de conducere și chiar pentru fiecare tip de școală (școală generală, liceu etc). Părțile constitutive ale acestui ansamblu de cunoștințe necesare pentru pregătirea competentă a viitorului director considerăm a fi următoarele [6] :

a) Cunoștințe generale despre teoria organizațională în cadrul căreia sînt integrate problemele conducerii. Se va dezbate aci semnificația unor concepte ca : organizarea formală și neformală, sistemele sociale, structura organizațională a învățămîntului ș.a. Se vor accentua cu această ocazie aspecte ca : cercetarea sistemului de învățămînt în ansamblu și a sferelor sale de activitate (determinate funcțional și teritorial); studiul relațiilor reciproce dintre diversele nivele ale conducerii ; principiile, formele și metodele conducerii ; relația dintre factorii obiectivi și subiectivi ai conducerii ; structura și funcțiile conducerii etc.

b) Un al doilea domeniu de cunoștințe ar trebui să accentueze aspecte legate de rolul și locul indivizilor în cadrul sistemului de învățămînt. Vor fi abordate, într-o perspectivă psihosociologică, probleme referitoare la relațiile dintre indivizi, dintre aceștia și conducere (deci conducerea ca o relație psihologică cu aspecte de comunicație, percepție etc.), luarea hotărîrilor și a deciziilor, autoritate și conducere.

c) Cum s-a observat, cunoștințele din primele două secțiuni se referă cu precădere la probleme interne ale conducerii școlii. Se impune de aceea să fie cunoscuți și studiați și factorii externi care influențează conducerea și comportamentul conducătorului. Este vorba de factorii politici, economici, culturali ș.a., care condiționează activitatea instituțiilor de învățămînt. Se știe, de pildă, că influența educativă a școlii e corelată și uneori mediată de numeroși alți factori, unii mai apropiați și mai organizați (familie, organizații de copii și tineret, instituții de cultură), alții mai depărtați și mai puțin organizați (grupurile spontane, relațiile interpersonale etc.), ceea ce impune conducătorului să cunoască natura lor și modul în care școala face o direcționare corespunzătoare a influenței tuturor.

Acesta credem că trebuie să fie, în esență, conținutul pregătirii directorului de școală. Sînt însă și specialiști care apreciază că directorul trebuie să cunoască bine și probleme ale cercetării științifice, pentru a fi în măsură să îndrume și să sprijine această activitate în cadrul școlii pe care o conduce.

Pînă acum ne-am referit doar la pregătirea comună, generală, pentru conducere. Pe baza ei însă va fi oferită și o pregătire specializată, în funcție de necesități. Pentru aceasta trebuie să fie stabilite cu precizie specializările funcționale (director pentru diferitele tipuri de școli : gene-

[6] Vezi și A. W. Reeves, *Op. cit.*

rale, liceale — teoretic, de specialitate etc.), urmînd ca apoi prin cercetări să se stabilească ce anume calități și aptitudini trebuie să dezvoltăm pentru fiecare specialitate, care evident nu au fost cuprinse sau satisfăcător adîncite în cadrul programului comun de pregătire. Tocmai de aceea *pregătirea specializată va avea un caracter mai mult practic*, de familiarizare directă cu problemele conducerii într-un anumit domeniu. (Aci se vor da cunoștințe despre gestiune, clădiri școlare, programe de învățămînt etc.).

Întreaga pregătire trebuie să fie legată de specificul muncii școlare și să se concretizeze într-un stagiu de practică, întrucît pregătirea teoretică, singură, se știe că nu va putea să asigure exercitarea competentă a funcției de director.

Se pune acum problema : În ce cadru să se realizeze această pregătire ? Considerăm că în timpul studiilor din perioada pregătirii în facultate nu e posibilă realizarea ei în bune condițiuni. De aceea, optăm pentru o *pregătire cu statut postuniversitar*, răspunderea pentru ea revenind, desigur, tot universităților sau Institutului central de perfecționare a cadrelor didactice (dar tot sub egida universității).

3. Se impune acum delimitarea cît mai precisă a spațiului de activitate a directorului de școală. În această privință, domină încă părerea (unilaterală evident) că direcțiile în care se realizează munca directorului sînt mai ales două : organizatoric-administrativă și de îndrumare și control. Sînt, ce e drept, două sarcini importante, dar ele nu acoperă decît în parte spațiul muncii directorului. Vom încerca de aceea să sistematizăm cîteva din aceste sarcini, insistînd îndeosebi asupra acelora, de obicei neglijate.

Una din funcțiile esențiale ale oricărei conduceri și deci și în învățămînt este aceea *a îndrumării și controlului*, absolut necesară pentru asigurarea unei desfășurări ritmice, de calitate, a activității din școală. Se manifestă însă uneori unele deformări ale sensului real al acestei activități. E redusă uneori la aspectul ei formal și deci neesențial : întocmirea unui proces-verbal de control. Uneori, nici chiar acesta nu e mulțumitor, întrucît consemnează fenomene exterioare procesului pedagogic propriu-zis sau numai aspecte de strictă specialitate, fără a surprinde alături de acestea și probleme pedagogice și psihologice ale procesului de învățămînt, ceea ce face ca efectul stimulativ al controlului să fie destul de redus.

Pentru a fi o activitate cu rezultate pozitive pe linia ridicării eficienței procesului instructiv-educativ, controlul trebuie să răspundă cîtorva exigențe. În primul rînd este știut — cum subliniază și T. Herseni [7] — că din punct de vedere psihosociologic există două tipuri de control : unul inhibitiv și altul stimulator. Practica școlară demonstrează convingător superioritatea celui de-al doilea.

Există apoi — sub raportul profunzimii — un control de fond și altul superficial (formal). Trebuie evitat desigur controlul sumar și constatativ. Rostul principal al controlului nu e acela de a constata o situație dată ; controlul trebuie să fie *constructiv*, sugerînd posibilități, căi de înlăturare a lipsurilor, de îmbunătățire a activității instructiv-educative.

[7] T. Herseni, *Op. cit.*, p. 97.

De aceea, *controlului trebuie să i se asocieze totdeauna îndrumarea competentă*, realistă, fermă, fără excese de autoritarism, dar și fără îngăduințe nepermise. Condiția sine qua non a controlului constructiv este *urmărirea fenomenului pedagogic pe viu* (și nu doar din planuri de lecții, cataloage etc.) pentru ca observațiile directorului să aibă consistență și valoare operațională. Directorul trebuie, de asemenea să dea dovadă de mult tact, spirit de răspundere, de înțelegere corectă a fenomenelor pe care le controlează. S-ar cuveni menționată și necesitatea de a se asigura în maximă măsură un *caracter obiectiv controlului*, prevenind posibile fenomene de subiectivism, părtinire, căutare și inventare de lipsuri, încălcarea personalității profesorilor etc.

O altă sarcină a directorului este aceea de *a forma și suda un colectiv al școlii* (atît al profesorilor, cît și al elevilor), pentru a preveni situația în care școala — cum remarca Makarenko — ar putea să arate (și să fie chiar) o masă de clase disparate, legate între ele doar în mod formal prin vecinătatea în clădirea comună a școlii, sarcină pe cît de importantă pe atît de dificilă, și a cărei realizare depinde în mare măsură de stilul de lucru al directorului. Întrucît e vorba de oameni și de relațiile ce se constituie între ei, pe de o parte, și între ei și conducere, pe de altă parte, directorul nu va acționa numai de pe platforma (ce-i dă o acoperire) instrucțiunilor și a directivelor. Rezultatele activității sale nu sînt — în această privință — totdeauna direct proporționale cu competența sa și cu gradul de respectare a dispozițiilor oficiale, dacă el se rezumă la ele. El trebuie să știe să se apropie de colegii săi, să fie stimat și simpatizat în școală. (De altfel, cercetările au arătat că nu totdeauna conducătorii oficiali sînt și cei mai agreați și ascultați). Conducătorii reali sînt de fapt cei ce întrunesc adeziunea colectivului școlii. De aceea, directorul *trebuie să depășească simpla atitudine oficială spre o cooperare — pe toate planurile — cu colectivul pedagogic al școlii*. Dintre tipurile de conducători stabilite prin cercetări *, directorul trebuie să opteze pentru tipul cooperativ (numit și democratic), caracterizat prin colaborarea cu subalternii, consultarea lor în toate situațiile esențiale pentru activitatea instructiv-educativă. Faptul acesta va mări certitudinea că măsurile luate sînt cele mai bune (ca rod al consultării) și, pe de altă parte, că ele (întrunind adeziunea colectivului) vor fi realizate cu maximă conștiinciozitate și calitate. Intră aci în discuție deci chestiunea motivației — atît a celor ce conduc, cît și a celor conduși — care mediază luarea și mai ales îndeplinirea hotărîrilor. Cooperarea cu colectivul pedagogic nu înseamnă desigur renunțarea la raporturile de la conducător la condus. Dar această „distanță" oficială va fi simțită de subaltern ca ceva firesc și nu ca o povară. Apar în cadrul relațiilor directorului cu profesorii numeroase probleme a căror rezolvare nu poate fi dată neapărat de un regulament sau de o decizie, ci de către modul de lucru, de comportarea directorului sau profesorului în cauză. Sînt probleme sensibile care vizează respectarea profesorului nu numai din punct de vedere al funcției sale, ci ca om, cu sentimentele și năzuințele sale, cu calitățile și defectele sale. Directorul trebuie să țină cont de toate aceste aspecte social-umane, ceea ce impune înlăturarea din activitatea sa a unor elemente nocive,

* E vorba de tipul autoritar, de tipul cooperativ și de tipul permisiv.

izvorîte dintr-un rigorism excesiv sau din îngăduință extremă. S-a observat că directorii care *știu* să lucreze cu colectivul au obținut rezultate cu mult superioare acelora care au rămas în limita aspectelor strict normativ-oficiale. Și, în fond, superioritatea muncii de conducere se verifică după rezultate și nu după competența (bănuită) a conducătorului. În acest sens, directorul trebuie să se îngrijească de asigurarea unui spirit de colaborare sinceră în școală, care poate ființa prin siguranța profesorilor că cel învestit în funcția de conducător al lor merită din toate punctele de vedere această sarcină.

Responsabilități asemănătoare (evident în alt plan) revin directorului și în privința modului de lucru cu colectivul de elevi, cu directorii adjuncți, cu diriginții, în relațiile cu nivele superioare de conducere etc., probleme asupra cărora nu vom insista aci. Trebuie să menționăm însă că directorul este conducătorul și responsabilul unic al întregii activități pe care o desfășoară unitatea școlară respectivă, fapt ce sporește răspunderea sa pentru munca școlii, dar nu vine în contradicție cu dezideratele de colaborare expuse mai sus, ci, dimpotrivă, se completează în mod firesc, dînd consistență și vigoare activității sale.

Am reține atenția asupra a încă două chestiuni. În primul rînd este vorba de faptul știut că în sistemul de organizare a actului educațional alături de școală intervin (uneori contrar școlii) și alți factori educativi (organizați), ca familia, organizațiile de tineret, instituțiile cultural-educative, și alții mai puțin organizați (informali) ca microgrupurile de elevi. Trebuie ca între acești factori să existe o coeziune, să aibă o orientare generală comună, pe care — fără îndoială — o asigură școala. Ea este investită cu sarcina de a aplana situațiile conflictuale, de a face ca fiecare din acești factori să nu urmărească numai misiunea sa, ca un scop în sine (din interior), ci să și-o realizeze și în raport cu ceilalți factori și cu necesitățile generale ale activității educative, pentru a constitui realmente o *structură eficientă*. Și aceste responsabilități se află printre sarcinile directorului de școală.

A doua chestiune este aceea *a luării deciziilor și hotărîrilor* într-o situație dată. Este una din sarcinile majore ale unui director de școală (unii spun că ar fi chiar cea mai importantă). O decizie constă „în a alege una din două sau mai multe căi posibile și a încerca deci soluționarea unei probleme care nu mai poate fi amînată [8], adică a ajunge la o concluzie, la o soluție optimă după considerarea problemei, lucru nu tocmai ușor în anumite situații, destule și la nivelul unei școli, deși în problemele mari, directoare, deciziile sînt opera nivelelor superioare de conducere. În această activitate directorul trebuie să dea întreaga măsură a capacităților sale de cuprindere a fenomenului școlar. Printre factorii care determină luarea unei decizii putem enumera : numărul profesorilor și al elevilor ce iau parte la acțiunea ce urmează hotărîrii ; conținutul deciziei, care poate fi strategic, tactic sau operativ (la nivelul unităților școlare avem mai ales decizii operative) ; complexitatea ei ; perioada de timp în care influențează activitatea din școală ; gravitatea și profunzimea transformărilor pe care le cere ; durata procesului de luare a hotărîrii ș.a. [9]

[8] T. Herseni, *Op. cit.*, p. 200.
[9] Horst Birnbaum, *Op. cit.*

Chiar în situațiile în care e vorba de a aplica o măsură sau o directivă se impun anumite opțiuni — cu caracter de decizie — întrucît trebuie avute totdeauna în vedere condițiile și specificul local, tradițiile școlii, aspecte ale activității colectivului pedagogic etc. Dificultățile sporesc cînd directorul se află în situația de a întreprinde o activitate și a lua o decizie pentru care nu are „repere oficiale" prea precise. În aceste situații, *decizia este un act de creație chiar*, care cere însă neapărat consultarea colectivului profesoral.

Toate aceste aspecte pe care le cuprinde sfera de activitate a directorului cer, cum e și firesc, o pregătire specială, competență și calități corespunzătoare ale acestuia. Printre acestea una e de mare importanță și anume *creativitatea* (corelată cu receptivitatea față de nou, spiritul novator). Creativitatea este „un model de comportament ce include următorii factori : receptivitatea față de probleme, facultatea de percepție, cursivitatea de expresie și decizii, idei noi, flexibilitate în gîndire (ușurința de a trece de la o problemă la alta), capacitatea de sinteză, capacitatea de analiză, capacitatea de reorganizare și redefinire, complexitatea unei structuri conceptuale de care poate fi capabil, factorii motivaționali, atitudini și temperament" [10]. Este deci o sinteză a multor trăsături. Această calitate a directorului asigură în bună măsură dezvoltarea procesului de învățămînt în pas cu cerințele, asigură un randament maxim eforturilor ce se investesc de către corpul profesoral și de către elevi, oferă posibilitatea introducerii și utilizării cu îndrăzneală a noilor metode și, mai ales, oferă largi posibilități pentru inovarea procesului pedagogic. Conform unor cercetări, realizarea acestor aspecte depinde în proporție de 80% de trăsăturile celui care conduce.

Desigur, avem în vedere schimbări și înnoiri de fond. Pentru aprecierea lor trebuie să luăm în considerație următoarele elemente : adoptarea reală a unei transformări ; măsura în care e adoptată ; timpul în care e adoptată [11]. În această perspectivă, directorul unei școli trebuie să fie *catalizatorul întregii activități școlare, principalul factor al stimulării și promovării noului*, al căutărilor cadrelor didactice atît pe linia perfecționării metodice, cît și a cercetării științifice de specialitate. Or, aceasta se poate realiza numai printr-o judicioasă și permanentă activitate de îndrumare, de creștere a cadrelor (a celor tinere îndeosebi). Trebuie evitate situațiile de rutină, de plafonare, chiar cu prețul unor încercări care nu aduc rezultate imediate. Este foarte important să se creeze și să se mențină în școală un climat favorabil căutărilor și cercetărilor menite a evidenția soluții noi. Progresul pedagogic lent din școli, participarea timidă a cadrelor didactice la investigația științifică sînt în bună măsură generate și de modul nesatisfăcător în care cei cu funcții de conducere se ocupă de aceste aspecte.

Iată numai cîteva probleme care ni se par absolut esențiale pentru munca directorului și care pot constitui elemente componente ale unei teorii a conducerii învățămîntului — necesară pentru punerea pe baze științifice a activității directorului de școală.

---

[10] Elizabeth M. Antley, *Creativity in educational administration*, „The Journal of experimental education" nr. 4/1966.

[11] E. A. Holdoway, J. E. Seger, *Change and the Principal*, „The Canadian Administrator", nr. 4/1967.

О ШКОЛЬНОМ РУКОВОДСТВЕ

(Р е з ю м е)

Организация и научное руководство образования представляют собой существенные координаты высококачественной учебно-воспитательной работы, факт, требующий внимательного изучения наилучших способов подготовки работников в данной области. В данном очерке обсуждаются некоторые из главнейших вопросов руководства образования: вопрос о пирамиде руководства и соотношении между разными ее уровнями; необходимость специальной подготовки для руководящей работы. Проводится, также, анализ деятельности директора школы, его обязанности и отношения с учительским составом и учащимися.

CONSIDÉRATIONS SUR LE PROBLÈME DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

(Résumé)

L'organisation et la direction scientifique de l'enseignement constitue une coordonnée essentielle du travail instructif-éducatif de qualité, ce qui impose l'étude attentive des modalités les plus optimales de perfectionner ces activistes. L'étude présente met en discussion quelques problèmes des plus importants de la direction de l'enseignement. Ainsi, on aborde le problème de la structure de la piramide de la direction et du rapport qui existe entre les différents niveaux de celle-ci. Après, on discute largement la nécessite d'une formation spéciale pour le travail de direction dans l'enseignement, en relevant le contenu et les modalités de cette formation. De même, on approfondit les aspects de la sphère d'activité du directeur d'école, ses missions, ses rapports avec le collectif enseignant et ses élèves.

SOME CONSIDERATIONS CONCERNING SCHOOL MANAGEMENT

(Abstract)

The scientific organization and management of education is an important feature of high quality educational work and that implies a careful study of the best means of improving these activities. The present study discusses some of the important problems of education management. The structure of managing pyramid is studied and the relation between its different levels. The necessity of a special training for education management is widely discussed, stressing the content and means of training. There are also deeply investigated some aspects of the activity of headmaster, his tasks, his relations to the teaching staff and his pupils.

STIMULAREA GÎNDIRII ŞCOLARULUI DE CLASA I PRIN PREDAREA ADUNĂRII ŞI SCĂDERII

Lector univ. N. OPRESCU
București

În cercul numerelor 0—10, elevii fac cunoștință numai cu adunarea și scăderea, începînd astfel cu operațiile aritmetice cele mai ușoare, care corespund posibilităților intelectuale și nivelului lor de dezvoltare.

Adunarea și scăderea numerelor 0—10 se studiază concomitent. Experiența arată că trecerea de la adăugarea unui număr la scăderea aceluiași număr este mai ușoară pentru copii decît trecerea la adăugarea numărului următor. De exemplu, după ce au învățat că 3+2=5; 2+3=5, elevii pot mai ușor să rezolve exercițiul 5—2=3 sau 5—3=2 decît exercițiul 5+2, deoarece, în cazul din urmă, ei trebuie să găsească un număr nou, o nouă sumă. Legătura logică ce există între adunare și scădere — scăderea nefiind decît operația inversă a adunării — trebuie respectată și în ceea ce privește ordinea însușirii operațiilor aritmetice.

De altfel, ordinea exercițiilor de adunare și scădere ajută la îmbogățirea treptată a experienței elevului și la ridicarea lui la nivelul înțelegerii unor procedee care apelează tot mai mult la sinteză și consolidează de fiecare dată cunoștințele precedente. Astfel, pentru a-l aduna pe 2, îl descompunem în $1+1$, dar cînd trecem la adunarea numărului 3, nu-l mai descompunem în $1+1+1$, ci în $2+1$, iar pe 4 îl descompunem în $2+2$ sau chiar în $3+1$ ș.a.m.d., pînă cînd al doilea termen se adaugă în întregime fără a-l mai descompune.

La baza formării deprinderilor de calcul stă însușirea conștientă a unui sistem de noțiuni. Elevii nu vor putea ajunge să-și însușească în mod conștient „tehnica" operațiilor de adunare și scădere, dacă nu li se formează *noțiunea de adunare și scădere ca operație aritmetică.*

O sumă (de exemplu $3+2=5$) reprezintă schema generală a foarte variate reuniuni de mulțimi concrete (3 bețișoare + 2 bețișoare = 5 bețișoare; 3 bile + + 2 bile = 5 bile ș.a.m.d.). De aceea, fiecare adunare sau scădere reprezintă o generalizare, și numai în măsura în care elevii reușesc să înțeleagă aceste generalizări vor putea să ajungă la noțiunea de adunare și scădere ca operație aritmetică. Dar pentru a ajunge la o astfel de însușire conștientă a operațiilor

de adunare şi scădere, e nevoie de un anumit efort al gîndirii, de participarea ei activă.

În formarea noţiunilor de adunare şi scădere se porneşte de la *însumarea mulţimilor concrete*, a mulţimilor de obiecte.

În această etapă, procesul de analiză şi sinteză are loc prin folosirea diferitelor materiale didactice, prin prezentarea intuitivă a unui număr de cazuri particulare. Este important de apreciat volumul de material didactic — numărul cazurilor particulare care se prezintă elevilor — precum şi gradarea, ordinea acestui material.

Manevrînd mulţimile de obiecte, copiii ajung la o primă generalizare matematică conştientă. Ei încep să facă abstracţie de însuşirile diferite ale obiectelor pe care le reunesc sau le despart (bile, castane, cerculeţe) şi generalizează trăsătura comună : toate cazurile prezentate cu material didactic exprimă aceeaşi relaţie de reuniune a mulţimii de 3 elemente cu cea de 2 elemente.

După ce consideră că a folosit suficient material didactic, învăţătorul trece la o treaptă nouă, aceea a *operării cu reprezentări numerice*. Adică, nemaiavînd mulţimile concrete de obiecte în faţă, elevii operează cu imaginile acestora. Cum imaginile cele mai proaspete din mintea lor sînt cele ale mulţimilor de obiecte cu care s-a lucrat în clasă (castane, beţişoare, cerculeţe), cu acestea vor opera în primul rînd. (Cît fac 3 castane şi cu 2 castane? Dar 3 beţişoare şi cu 2 beţişoare? Dar 3 cerculeţe şi cu 2 cerculeţe?).

Învăţătorul nu se va limita însă numai la aceste reprezentări formate în clasă, ci va apela şi la experienţa anterioară a elevului, integrînd noile reprezentări dobîndite în clasă în sistemul vechilor reprezentări (Cît vor face 3 lei şi cu 2 lei? Dar 3 mere şi cu 2 mere?).

Se stabileşte astfel tabloul reprezentărilor, din compararea cărora gîndirea elevului reuşeşte să sesizeze esenţialul. Ce este comun şi esenţial în toate aceste cazuri? Categoria de obiecte variază de la caz la caz; rămîne permanentă puterea mulţimilor (3 şi 2) şi faptul că prin reuniunea lor se obţine o mulţime de aceeaşi putere ($3 + 2 = 5$). Deci, printr-un proces de abstractizare, lăsînd la o parte însuşirile particulare (că este vorba despre castane, beţişoare etc.), elevii vor reuşi să reţină trăsătura comună şi esenţială, relaţia dintre puterile acestor mulţimi şi puterea reuniunii lor. Este momentul cînd, pe baza însumării mulţimilor concrete şi a reprezentării acestora, se trece la însumarea *generalizată a mulţimilor abstracte*. Se notează apoi această operaţie aritmetică cu cifre.

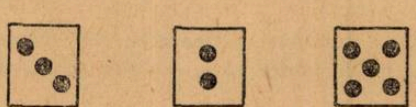


Fig. 1

Este însăşi generalizarea exerciţiului respectiv de adunare, prezentată mai întîi sub forma reprezentării grafice a mulţimilor şi apoi înscrisă cu cifre. Acesta este unul din elementele noi pe care l-am adus în lecţiile de adunare şi scădere, păstrînd în rest procedeele tradiţionale.

Recapitulăm drumul pe care trebuie să-l parcurgă gîndirea copiilor în generalizarea fiecărui exerciţiu de adunare, exerciţii care stau la baza formării noţiunii de adunare :

— însumarea mulţimilor concrete şi apoi a reprezentării acestora ;
— însumarea generalizată a mulţimilor abstracte ;
— înscrierea cu cifre şi semne a operaţiei aritmetice.

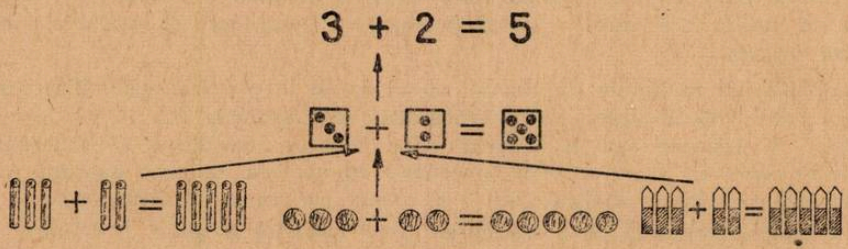


Fig. 2

Nu am insistat asupra termenului de „mulţime", ci am urmărit ca elevii să înţeleagă sensul acestei noţiuni, chiar dacă n-o denumesc aşa.

În practică, de multe ori se renunţă la intuiţie, la adunarea mulţimilor concrete şi se trece direct la desen, la reprezentarea mulţimilor, abuzîndu-se de acesta şi transformînd lecţia de aritmetică în lecţie de desen.

Pentru a nu abate atenţia copiilor către o activitate mai puţin matematică şi pentru a păstra timpul în scopul înţelegerii calculului, pentru a pune la contribuţie mai mult gîndirea şi mai puţin efortul fizic de a desena, am stabilit ca elevii să nu deseneze pe caietele lor decît eventual în orele de activităţi la alegere sau acasă, ca o consolidare a celor învăţate. Învăţătorul a desenat un singur caz sau două, pentru a-i ajuta pe elevi să înţeleagă. În schimb, pe nişte stelaje (scîndură cu stinghii), a prezentat mulţimi desenate pe cartoane, pe care le mînuia cu uşurinţă.

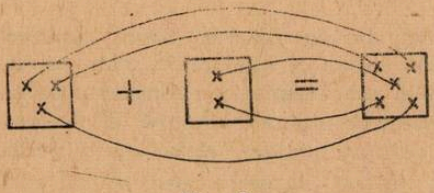


Fig. 3

Aşadar, am păstrat predarea adunării şi scăderii în ordinea tablelor (1+1 ; 2+1 ; 3+1 ... 1+2 ; 3+2), am folosit intuiţia şi am generalizat prin reprezentarea mulţimilor. Am insistat, dar în mai mică măsură, la fixarea exerciţiilor, la automatizarea lor.

Pe parcursul predării adunării şi scăderii, am intervenit cu două categorii de activităţi pentru a stimula participarea elevilor printr-un efort mai susţinut al gîndirii:

— Lecţii speciale de consolidare.
— Gradarea exerciţiilor de adunare şi scădere şi introducerea unor exerciţii speciale.

1. *Lecţii speciale de consolidare.* Văzînd că elevii fac cu uşurinţă greşeli de calcul, am introdus trei lecţii de consolidare care să ducă la lichidarea tipurilor de greşeli constatate şi anume :

— o lecţie cu privire la semnele operaţiilor aritmetice (+ —) şi mai ales la semnul =;

— o lecție privind legătura dintre adunare și scădere;

— o lecție de transpunere a exercițiilor în probleme și a problemelor în exerciții.

Iată cîteva aspecte din *lecția privind semnele de adunare și scădere și semnul =*.

Am constatat că în lucrările de control ale elevilor (la 39% din elevii unei clase) greșelile tipice se referă la neglijarea — în unele cazuri chiar la necunoașterea semnelor operațiilor de adunare și scădere — și, din această cauză, efectuarea de adunări cînd semnul operației aritmetice era de scădere și invers (7 — 2 = 9; 4+2 = 2). Aceasta dovedește o insuficientă înțelegere a esenței și sensului noțiunii de adunare și scădere.

De asemenea, am observat numeroase greșeli de calcul care, în mare parte (75%), se datoresc faptului că elevii nu au o idee clară despre noțiunea de egalitate în matematică. Nu este vorba doar de cunoașterea semnului „=", care s-a realizat cu bune rezultate, ci de această „lege" matematică a egalității, ce poate servi ca instrument de verificare a justeței calculului. Cînd elevul înțelege că mulțimile între care s-a pus semnul egalității trebuie să fie mulțimi echivalente (cu același număr de elemente 3+5 = 8), nu poate accepta greșeli de calcul (3+5=7).

La un număr mare de elevi (50—70%) se observă că schimbă cu ușurință locul termenilor la scădere, deși efectuează corect calculul (1—5=4; 2=6—8). De aceea, am introdus o lecție de consolidare cu scopul de a preciza, completa și aprofunda noțiunea de adunare, respectiv de scădere, de a stimula elevii să respecte cu strictețe semnele operațiilor aritmetice, de a insista asupra noțiunii de egalitate și a stimula elevii să folosească aceasta ca instrument de control al calculului.

Cum s-a desfășurat o asemenea lecție?

Se definește noțiunea de adunare („punem la un loc", „însumăm") și cea de scădere („luăm") și se precizează semnele respective (+ —). Se efectuează adunări și scăderi. Se atrage atenția elevilor ce se întîmplă atunci cînd noi nu observăm bine dacă este semnul „plus" sau „minus". Se dau exemple de greșeli de calcul făcute de ei în lucrările de control. Se atrage atenția că înainte de a calcula trebuie să ne uităm bine la semnul dintre cei doi termeni, pentru a ști dacă este vorba de adunare sau de scădere.

Pentru a demonstra noțiunea de egalitate și importanța semnului = se iau, de exemplu, grupe de cîte 3 obiecte și se constată că, avînd același număr de obiecte, aceste grupe sînt egale și se poate scrie

× × × = × × × = × × ×
3 3 3

Se schimbă modul de grupare, păstrîndu-se același număr de elemente și se ajunge la concluzia că

× ×× = ××× = ×× ×
1 + 2 3 2 + 1

Se grupează pe stelaj figuri decupate prin care se demonstrează alte egalități.

— Cum sînt mulțimile care stau de o parte și de alta a semnului „egal"? Sînt egale, au același număr de elemente, deoarece în dreapta avem 5 (puișori, iepurași...), iar în stînga avem 3 (puișori, iepurași) de adunat cu 2 (puișori, iepurași) și ne dă tot 5.

Fi.4

Se demonstrează același lucru prin reprezentarea grafică a mulțimilor

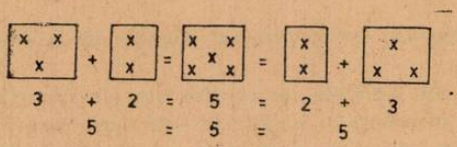


Fig. 5

Am strîns la un loc mulțimile care erau „desfăcute" și am obținut trei mulțimi egale, de cîte 5 elemente.

Se conchide că atunci cînd spunem egal sau cînd scriem semnul = de o parte și de alta a semnului trebuie să fie mulțimi cu același număr de elemente.

Se iau apoi exerciții de adunare (de ex. a numerelor de la 1 la 5), la început dîndu-li-se cele patru variante ale fiecărui exercițiu

$$\begin{matrix} 3+2 \\ \\ 2+3 \end{matrix} \quad = 5 = \quad \begin{matrix} 3+2 \\ \\ 2+3 \end{matrix}$$

Apoi, li se dă o singură relație (2+3), cerînd elevilor să completeze pe celelalte trei.

Se ajunge apoi la exerciții de adunare în care lipsește un termen

$$\begin{matrix} \square + 5 \\ \\ 5 + 4 \end{matrix} \quad = 9 = \quad \begin{matrix} 5 + 4 \\ \\ 4 + 5 \end{matrix} \qquad \square + 5 = 9$$

și la exerciții în care lipsesc ambii termeni $\square + \square = 6$ sau lipsește și rezultatul $\square + \square = \square$

La început elevii calculează egalitatea dată, iar pînă la urmă ei sînt puși s-o construiască, să aleagă singuri numerele care, puse în relația matematică dată, să ducă la rezultatul obținut prin calcul. De fiecare dată, elevii sînt puși să motiveze, să justifice egalitatea și în felul acesta să verifice justețea calculului.

O asemenea lecție a avut vădite rezultate pozitive, în sensul că elevii au devenit mai conștienți de importanța semnului =, mai grijulii cu calculul și au început să verifice exactitatea calculului prin verificarea egalității.

Iată și cîteva elemente din *lecția privind transpunerea exercițiilor în probleme și a problemelor în exerciții*:

— La un număr, pe care nu-l știu, adaug 4 și obțin 7. Care este acel număr? $\square + 4 = 7$.

— Dintr-un număr, pe care nu-l știu, scad 4 și obțin 2. Care este acel număr? $\square - 4 = 2$.

— Unul din numerele care se adună este 5. Pe cel de-al doilea număr nu-l știu, dar știu că în total cele două numere dau 7. Care este cel de-al doilea număr? $5 + \square = 7$; $\square + 5 = 7$.

— Unul din cele două numere ale scăderii este 3. Pe cel de-al doilea nu-l ştiu, dar ştiu că după ce le scad obţin 1. Care este cel de-al doilea număr? $3 - \square = 1$; $\square - 3 = 1$.

— Adunaţi pe 4 la toate numerele cu care puteţi calcula şi spuneţi ce obţineţi? $\square + 4 = \square$.

— Scădeţi pe 3 din toate numerele cu care ştiţi să calculaţi $\square - 3 = \square$.

— Nu cunosc cele două numere care se adună, dar ştiu că suma lor este 8. Care sînt acele numere? $\square + \square = 8$; $8 = \square + \square$.

— Nu cunosc cele două numere care se scad, dar ştiu că după scăderea lor obţin 3. Care sînt acele numere? $\square - \square = 3$; $3 = \square - \square$.

— Într-o pădure erau mai mulţi iepuraşi. 5 au plecat să-şi caute hrană. 2 din ei s-au întors la iepuraşii care rămăseseră şi acum sînt 4 iepuraşi. Cîţi iepuraşi au fost la început? $\square - 5 + 2 = 4$.

Am dat lucrare de control înainte de aceste lecţii pentru a înregistra nivelul elevilor şi am dat a doua lucrare după ce s-au ţinut lecţiile de consolidare. Efectul lor a fost evident.

În lucrare am dat grupe de cîte 5 exerciţii şi am calculat rezultatele în procente. Elevii care au rezolvat toate cele 5 exerciţii ale probei respective înseamnă că au rezolvat 100% din lucrare, cei cu 4 exerciţii rezolvate corect 80% din lucrare ş.a.m.d.

La clasa experimentală (I B), după fiecare din aceste lecţii, probele de control arată o creştere a procentului de elevi care au rezolvat integral (100 % din lucrare) de la 31%, la 58% şi apoi 59%.

Iar la una din clasele de control (I A, la care am avut curiozitatea să încercăm numai efectele lecţiei cu privire la semnul „=") diferenţa între rezultatele obţinute la lucrarea dată înainte de lecţia de consolidare şi lucrarea dată după aceea sînt şi mai grăitoare, mai ales la probele a III-a şi a IV-a, care pun mai mult la încercare gîndirea.

Se înregistrează deci o creştere a procentului elevilor care au rezolvat integral (100% din lucrare), la proba a III-a de la 24%—31% (deci 7%), iar la proba a IV-a de la 8% la 54% (deci cu 46%). Aceasta reprezintă gradul de conştientizare a sensului şi importanţei respectării semnelor aritmetice şi folosirii unei chei de control a calculului.

% DIN LUCRARE	PROBA III		PROBA IV	
	LUCRAREA 1	LUCRAREA 2	LUCRAREA 1	LUCRAREA 2
	(în procente elevi)			
100	24	31	8	54
80	24	42	8	12
60	32	19	28	27
40	12	-	24	4
20	8	8	28	-
0	-	-	4	3

Fig

2. *Gradarea exerciţiilor de adunare şi scădere şi introducerea unor exerciţii speciale*

Pe parcursul predării adunării şi scăderii numerelor 0—10, am constatat că elevii încep să înveţe exerciţiile de calcul, memoria fiind solicitată mai mult decît gîndirea. Era perioada în care se trecea la automatizarea calculului.

Cum obiectivul cercetării noastre era stimularea gîndirii copiilor, calculele constituind doar mijloc pentru aceasta, am ales categorii de exerciţii după gradul de dificultate în rezolvare, după efortul pe care-l solicită gîndirii şi le-am intitulat astfel:

1. Exerciţii de *gradul 1*
   - 1 a. exerciţii simple $3 + 5 =$
   - 1 b. exerciţii compuse $3+4 - 2 =$
2. Exerciţii de *gradul 2* (în care lipseşte un termen)
   - 2 a. simple $2 + \square = 6$
   - 2 b. compuse $4 + \square - 5 = 2$
3. Exerciţii de *gradul 3* (în care lipsesc ambii termeni).
   - 3 a. $\square - \square = 2$
   - 3 b. $\square + \square = \square$

Am considerat că gradul de dificultate creşte de la exerciţii în care se dau termenii operaţiei, sarcina elevilor fiind numai de a efectua calculul, la exerciţii în care avînd un termen şi rezultatul trebuie să descopere prin calcul, oarecum indirect, celălalt termen şi apoi la exerciţii libere în care elevii au de completat termenii operaţiei aritmetice şi de efectuat calculul. Acest al treilea grad de exerciţii aparent sînt mai uşoare decît celelalte, practic însă s-au dovedit mai grele, elevii avînd sarcina de a compune exerciţiile respective. Cele mai dificile exerciţii, pe tot parcursul, rămîn exerciţiile compuse, de gradul 2 ($4 + \square - 5 = 2$; $\square + 3 - 5 = 2$; $4 + 3 - \square = 2$), deoarece căutarea termenului necunoscut obligă la o serie de calcule, pînă la urmă prin folosirea unei tehnici speciale. În general, exerciţiile în care lipseşte un termen necesită în orice caz un efort de gîndire şi nu se poate ajunge la automatizarea calculului, ca în cazul exerciţiilor cu cei doi termeni. De aceea, am insistat în mod deosebit asupra exerciţiilor „cu căsuţe" (din care lipsea un termen), cu precădere asupra celor compuse. Am putut observa, prin participarea directă şi permanentă la lecţii, progresul pe care l-au făcut copiii în ceea ce priveşte atît profunzimea cît şi rapiditatea calculului, precum şi plăcerea pe care o simţeau descoperind rezultatul pe baza unui efort al gîndirii.

Pentru a urmări dificultăţile pe care le ridică acest sistem de exerciţii care obligă la o adevărată gimnastică a minţii, am dat pe parcursul predării adunării şi scăderii trei lucrări de control: în prima lucrare am vrut să vedem cum reacţionează elevii cînd sînt puşi în faţa unor exerciţii noi, cu totul necunoscute de ei — exerciţii de gradul 3 —, în cea de-a doua lucrare am dat exerciţii de gradul 2 şi 3, iar în cea de-a treia lucrare am dat toată gama de exerciţii folosite în sistemul nostru de predare.

(în procente elevi)

LUCRAREA	EXERC. GRADUL	% DIN LUCRARE						
		100	80	90-100	60-80	40-60	20-40	0
I	3	31	3	34	17	14	7	28
II	2	52	31	83	14	–	–	3
	3	59	24	83	17	–	–	–
III	1b	66	17	83	7	–	3	7
	2a	66	21	87	–	3	3	7
	2b	41	21	62	17	7	7	7
	3a	28	38	66	10	7	3	14
	3b	59	–	59	17	3	7	14

Fig. 7

Iată rezultatele:

Se observă că rezultatele cele mai slabe le înregistrează prima lucrare, care i-a surprins pe elevi prin elementul noutăţii (abia 34% din ei rezolvă 80—100% din lucrare, iar 28% din ei nu reuşesc să rezolve nimic). Dacă urmărim exerciţiile de gradul 3, la cea de-a doua lucrare, procentul elevilor care rezolvă între 80—100% din lucrare creşte la 83%

(59% din ei rezolvînd 100% din lucrare). La cea de-a treia lucrare însă, procentul celor care au rezolvat 80—100% din lucrare scade din nou (66% la exerciţiile de gradul 3 a, şi 59% la cele de gradul 3 b). Aceasta se explică prin faptul că după o perioadă, cînd se părea că elevii cunosc bine aceste exerciţii, le-am mai rărit din preocupările lor şi la lucrarea de control ele au apărut iarăşi cu oarecare caracter de noutate.

Exerciţiile care au dat şi dau de lucru cel mai mult elevilor sînt cele de gradul 2 b. Aceasta o confirmă şi procentul celor care au rezolvat 80—100% din lucrare (62% dintre elevi).

Am urmărit evoluţia şi în ceea ce-l priveşte pe fiecare elev în parte. Sînt puţine cazurile de elevi care să fi rezolvat toate probele în procent de 100%, în cadrul celor 3 lucrări (S.O., D.M., C.S.). Un număr de 7 elevi întîmpină dificultăţi serioase la prima lucrare, iar la celelalte se menţin între 80—100% din lucrare rezolvată. Sînt şi elevi care rezolvă corect probele din prima lucrare, la fel pe cele din a doua lucrare şi nu rezolvă nici una din probele celei de-a treia lucrări. Aceasta ţine de particularităţile individuale, de gradul de acomodare la efort şi de gradul de perseverenţă în învingerea greutăţilor atunci cînd întîmpină o situaţie nouă de rezolvat.

După încheierea predării adunării şi scăderii numerelor 0—10 după sistemul prezentat în acest articol, am dat o lucrare de control în care am urmărit măsura în care a crescut nivelul elevilor în ceea ce priveşte exactitatea şi rapiditatea calculului, precum şi gradul de conştientizare, deci profunzimea şi supleţea gîndirii.

Fiecare grupă de 5 exerciţii a constituit o probă. Proba I, exerciţii simple gradul 1 a (2 + 7 =) şi proba a II-a, exerciţii compuse gradul 1 b (3 + 5 — 2) au fost cele mai uşoare, de aceea le-am luat în analiză separat.

Aceasta fiind proba la care-şi spune cuvîntul calculul rapid unde se vădesc tendinţele de automatizare, una din clasele experimentale a fost depăşită de clasele de control. Noi i-am obişnuit pe elevi ca după ce calculează să verifice justeţea calculului.

Fiind vorba de exerciţii compuse, unde se cere un efort ceva mai mare al gîndirii, clasa I B se distanţează de clasele de control cu 27%, respectiv cu 37%.

Rezultatele probei

% DIN LUCRARE	CLASE EXPERIMENT.		CLASE DE CONTROL	
	IB	IC	IA	IB
	(în procente elevi)			
100	93	75	88	82
80	7	16	8	14
60	—	6	—	—
40	—	—	4	4
20	—	3	—	—
0	—	—	—	—

Fig. 8

Prin probele a III-a şi a IV-a am urmărit să măsurăm profunzimea gîndirii elevilor, proba a III-a constînd din exerciţii simple, de gradul 2 a, în care lipseşte un termen (3 + □ = 7) iar proba a IV-a din exerciţii compuse, de gradul 2 b. (6 + 2 — □ = 5). Aceste exerciţii pun la încercare în mod serios gîndirea elevilor. În tabloul celor 10 clase I la care am dat lucrarea de control, clasele experimentale de la Şcoala generală nr. 3, se situează pe primul loc.

Rezultatele probei a II[a]

% DIN LUCRARE	CLASE EXPERIMENT.		CLASE DE CONTROL	
	IB	IC	IA	IB
	(în procente elevi)			
100	87	67	60	50
80	7	9	20	21
60	–	11	12	4
40	–	9	4	21
20	3	3	4	–
0	3	–	–	4

Fig. 9

Reținînd numai clasele experimentale și pe cele de control iată rezultatele probei a III-a :

Între clasele experimentale și cele de control apar evidente diferențe de procentaj (între 12—36% la elevii care au rezolvat 100% din lucrare ; 40—49% la elevii care au rezolvat 80—100% din lucrare) *).

În conținutul lucrărilor nu se poate vorbi de greșeli tipice, ci în general de greșeli de calcul, așa încît nu este cazul unei analize asupra calității lucrărilor din acest punct de vedere.

Proba a IV-a înregistrează în general rezultate la un nivel mai scăzut. Numai 57% din elevii celei mai bune clase experimentale reușesc să rezolve 100% proba respectivă. Aceasta dovedește că exercițiile de gradul 2 b sînt destul de dificile pentru elevii clasei I, dar că în aceeași măsură angajează gîndirea la efort.

Și la această probă — una din probele cele mai grele — clasele experimentale se situează în frunte în rîndul celor 10 clase la care am dat lucrarea și se distanțează mult de clasele de control. Astfel, diferențele de procentaj variază de la 13—43% la categoria elevilor care au rezolvat 100% lucrarea și de la 26—51% la cei care au rezolvat între 80—100% din lucrare.

Proba a V-a, cuprinzînd exerciții de gradul 3 a 9 = □ + □ ; □ − □ = 5 verifică suplețea gîndirii, posibilitatea elevului de a descoperi singur calculele legate de o situație dată.

Proba a VI-a a pus la o grea încercare gîndirea copiilor cerîndu-le să transpună o problemă în exercițiu compus, un fel de punere în ecuație. Clasele experimentale au rezolvat-o în procent de 83% (I B) și 41% (I C), iar clasele de control în procent de 16% (I A) și 14% (I B).

Rezultatele probei a III[a] (grafic)

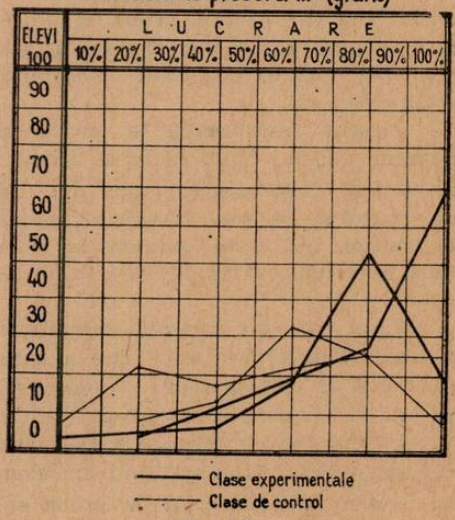


Fig. 10

*) S-a comparat procentul cel mai mare de la clasele experimentale cu procentul cel mai mare de la clasele de control și procentul cel mai mic de la clasele experimentale cu procentul cel mai mic de la clasele de control.

Toate cele 6 probe au dovedit superioritatea claselor experimentale, cu diferenţe mari de procentaj nu numai faţă de clasele de control, ci şi faţă de alte clase luate ca martor, la care s-a predat după sisteme diferite. Aceasta confirmă în acelaşi timp eficienţa activităţilor matematice pe care le-am organizat (lecţii pentru conştientizarea elevilor în legătură cu sumele aritmetice şi cu calculul corect, formarea deprinderii de a verifica întotdeauna calculele efectuate, sistematizarea exerciţiilor de adunare şi scădere după gradul de dificultate în calcul, introducerea unor exerciţii care să solicite efortul susţinut al gîndirii).

Activităţile matematice pe care le-am introdus la clasele experimentale s-au caracterizat prin sistematizare,, varietate şi noutate. Nu am lăsat nici o clipă elevii,

Rezultatele probei a III[a] (în procente elevi)

% DIN LUCRARE	Clase experimentale				Clase de control			
	I B		I C		I A		I B	
100	70	97	19	72	24	48	7	32
80	27		53		24		25	
60	–		19		32		21	
40	–		6		12		18	
20	3		–		8		21	
0	–		3		–		8	

Fig. 11

Rezultatele probei a IV[a] (grafic)

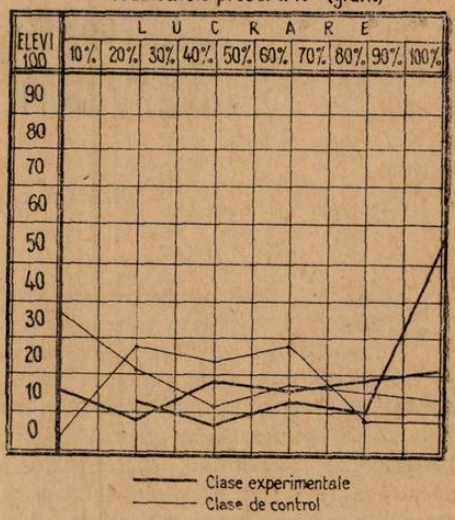


Fig. 12

să trăiască cu impresia că se pot opri pe loc, că au învăţat chestiunea respectivă şi pot să poposească, şi în permanenţă am introdus ceva mai greu, şi mai greu, deoarece copilul de clasa I adesea manifestă prea puţină iniţiativă şi prea puţin curaj de a se angaja să rezolve o situaţie nouă, necunoscută.

Rezultatele probei a IV[a] (în procente elevi)

% DIN LUCRARE	Clase experimentale				Clase de control			
	I B		I C		I A		I B	
100	57	67	21	40	8	16	14	14
80	10		19		8		–	
60	13		16		28		18	
40	7		19		24		11	
20	13		9		28		21	
0	–		16		4		36	

Fig. 13

Rezultatele probei a V[a] (în procente elevi)

% DIN LUCRARE	Clase experimentale				Clase de control			
	I B		I C		I A		I B	
100	73	83	31	46	4	12	4	8
88	10		15		8		4	
75	3		3		12		4	
63	7		13		20		11	
50	3		13		40		32	
38	–		13		4		–	
25	3		–		4		8	
13	–		3		4		14	
0	1		9		4		23	

Fig. 14

Prin exerciţii cît mai variate ca dificultate de rezolvare, prezentate în forme variate, la clasele experimentale am reuşit să formăm o oarecare moiblitate a gîndirii, posibilitatea de orientare a elevilor în condiţii noi.

În concluzie, folosind procedee de conştientizarea calculului, gradînd exerciţiile după dificultatea calculului pentru a antrena gîndirea la un efort susţinut, prezentîndu-le sub forme cît mai variate, punîndu-i pe copii în situaţii noi, necunoscute, contribuim la dezvoltarea gîndirii sub raportul profunzimii şi al suplеţei ei.

EXPERIMENTAREA UNUI PROCEDEU DE VERIFICARE A CUNOŞTINŢELOR

Prof. CONSTANTIN PREDA
director adjunct la grupul şcolar UCECOM - Bucureşti

Sporirea eficienţei procesului instructiv-educativ impune îmbunătăţirea procedeelor de verificare a cunoştinţelor. Controlul modului în care au fost însuşite cunoştinţele de către elevi constituie, împreună cu transmiterea cunoştinţelor de către profesor, unul din cele mai importante momente ale predării. În timpul controlului cunoştinţelor elevilor se realizează ceea ce în limbaj cibernetic poartă denumirea de *conexiune inversă*. Realizarea unei cît mai bune conexiuni inverse în procesul de învăţămînt (legătura dintre clasa de elevi şi profesor, după ce profesorul a transmis cunoştinţele) asigură cunoaşterea de către profesor a eficacităţii modului de comunicare a cunoştinţelor, îi dă deci posibilitatea să-şi autoregleze activitatea în vederea obţinerii unui randament maxim, asigură condiţii optime pentru activizarea în permanenţă a tuturor elevilor din clasă, pentru creşterea simţului de răspundere al fiecărui elev, în vederea însuşirii temeinice a întregii materii.

Cadrele didactice cu experienţă în munca la catedră sînt convinse de marea însemnătate a verificării şi notării ritmice a elevilor, de necesitatea controlului asupra modului cum *toţi* elevii şi-au însuşit întreaga materie predată în decursul unei perioade şi, în special, *problemele de bază*, hotărîtoare pentru lecţia, tema, disciplina respectivă.

În teoria şi practica pedagogică, ţinîndu-se seama de necesitatea controlării modului cum au fost însuşite cunoştinţele transmise, au fost elaborate şi se aplică procedee variate de verificare şi fixare a cunoştinţelor. În activitatea de predare, cadrele didactice simt adesea nevoie să facă verificări frontale (pentru a vedea cum întreaga clasă şi-a însuşit anumite cunoştinţe). În acest caz îşi dovedesc pe deplin utilitatea lucrările scrise de control.

Totuşi, în forma în care se desfăşoară în condiţiile obişnuite, procesul de învăţămînt — analizat în lumina metodologiei cibernetice — rămîne un proces cu o conexiune inversă defectuoasă. Oricine înţelege că verificarea cunoştinţelor cîtorva elevi (2—3) la începutul fiecărei lecţii nu dă profesorului posibilitatea să cunoască modul în care *toată clasa, fiecare elev* în parte şi-a însuşit cunoştinţele de bază din lecţia, din tema respectivă. Lucrările scrise, după sistemul actual, sînt foarte puţine pentru a fi edificatoare asupra modului cum elevii şi-au însuşit întreaga materie sau cel puţin toate chestiunile importante. De altfel, sporirea considerabilă a numărului lucrărilor scrise, în forma în care acestea sînt concepute în prezent

în practica pedagogică, nici n-ar fi posibilă. Şi aşa profesorii consumă o mare cantitate de timp pentru verificarea acestor lucrări, deşi ei nu constată decît foarte incomplet cum diferiţi elevi şi-au însuşit anumite cunoştinţe. Fenomenul acesta este înţeles nu numai de profesori, dar şi de elevi. Mulţi elevi sînt preocupaţi nu de însuşirea temeinică, integrală a obiectului de învăţămînt studiat, ci de stabilirea (de ghicirea, de fapt) a subiectului lucrării scrise ce urmează.

Rezultă clar că este imperios necesar să se perfecţioneze conexiunea inversă în procesul de învăţămînt, să se lichideze cît mai mult posibil caracterul ei incomplet, fragmentar. Pe bună dreptate se consideră că aplicarea instruirii programate, ca metodă deosebită de învăţămînt, şi folosirea maşinilor de instruire (diapozitive, instalaţii utilizate în procesul instructiv-educativ) aduc o contribuţie esenţială la realizarea feed-back-ului, la îmbunătăţirea conexiunii inverse în procesul de învăţămînt, cu toate consecinţele pozitive ce decurg din acest fapt. Totuşi, şi în condiţiile obişnuite se pot folosi procedee care să corecteze într-o însemnată măsură caracterul defectuos al conexiunii inverse, fără să solicite eforturi prea mari sau un timp prea îndelungat din partea profesorului.

În procesul organizării, conducerii şi îndrumării activităţii de învăţămînt la şcoala postliceală de specializare de electronişti depanatori aparate de radio şi televizoare, am elaborat şi apoi a fost experimentat în anul şcolar 1968—1969 un procedeu nou privind controlul cunoştinţelor elevilor.

Încă în anii anteriori conducerea grupului şcolar şi-a propus prin planurile de muncă să verifice, eşalonat pe ani şi pe trimestre la şcoala postliceală de electronişti, ca şi la alte tipuri de şcoli, cunoştinţele elevilor la obiectele de învăţămînt de specialitate care dau profilul şcolii respective. Scopul acestor verificări organizate de conducerea grupului şcolar era de a se trage concluzii cît mai bine fundamentate cu privire la nivelul pregătirii elevilor în meseria aleasă, cu privire la ceea ce mai trebuie făcut în vederea desăvîrşirii acestei pregătiri. Pentru aceasta, conducerea grupului şcolar — împreună cu profesorii cu cea mai mare experienţă în predarea disciplinei respective — au stabilit subiectul unei lucrări de sinteză pentru efectuarea căreia elevii trebuiau să aplice cunoştinţele însuşite în decursul întregii perioade în care a fost predată disciplina. Date la toate clasele paralele sau la majoritatea acestora dintr-un an de studii, lucrările reflectau capacitatea de sinteză a elevilor şi îndeosebi cunoştinţele lor într-un anumit domeniu important al disciplinei la care se făcea verificarea. Practica a demonstrat pe deplin utilitatea unor asemenea lucrări. Se puteau descoperi anumite goluri în cunoştinţele elevilor, cauzele acestora, se puteau lua unele măsuri de remediere a deficienţelor. Totuşi, procedeul se dovedea greoi, mai ales datorită faptului că se cerea un foarte mare volum de muncă din partea celor chemaţi să verifice lucrările. Totodată, nu se putea asigura uniformitatea necesară în aprecierea cunoştinţelor, deoarece se ştie că examinatori diferiţi notează în mod diferit, mai ales cînd este vorba de lucrări de sinteză. Din nota acordată lucrării fiecărui elev se puteau trage doar concluzii globale cu privire la cunoştinţele elevului, fără să rezulte precis în ce chestiuni elevul respectiv posedă cunoştinţe temeinice şi care anume sînt golurile în cunoştinţele lui. Toate acestea influenţau negativ măsura justă de cunoaştere a nivelului de pregătire a elevilor.

Din practica anilor anteriori am căutat să menţinem aspectele pozitive şi să înlăturăm totodată ceea ce influenţa negativ, ceea ce scădea eficacitatea eforturilor de verificare a cunoştinţelor elevilor. Menţinînd ideea necesităţii controlului modului în care elevii şi-au însuşit cunoştinţele de bază la obiectul de specialitate res-

pectiv, am renunţat la caracterul de sinteză al întregii lucrări. În loc să se dea elevilor un subiect pe care să-l dezvolte în lucrare, s-a stabilit ca lucrarea să constea din răspunsurile la 10 întrebări. Menţionăm că de la bun început s-a pornit de la necesitatea ca întrebările să se refere la chestiunile cele mai importante din tema, obiectul de învăţămînt la care se făcea verificarea. La fiecare întrebare elevii au trebuit să formuleze, să construiască răspunsuri. Deci, nu se aplică metoda alegerii multiple, alegerii răspunsului corect din mai multe răspunsuri oferite, ci metoda formulării în mod creator şi independent de către fiecare elev a fiecărui răspuns.

Iată cele 10 întrebări stabilite pentru lucrarea la baze radio, dată la clasele din anul I la şcoala postliceală de specializare electronişti depanatori aparate de radio şi televizoare :

1. Care este tipul de microfon cu sensibilitatea cea mai bună?
2. Care este tipul de microfon care acoperă banda cea mai largă ?
3. Care este efectul frecvenţei asupra impedanţei de intrare a tuburilor electronice în domeniul FUI ?
4. La ce frecvenţă începe să conteze timpul de tranzit ?
5. Moduri de propagare.
6. Condiţia ca un cablu să poată fi considerat linie electrică lungă.
7. În ce caz pe linie există numai regim de undă progresivă ?
8. Care trebuie să fie raportul între lungimea liniei l şi lungimea de undă λ pentru ca linia în gol să se prezinte inductiv ?

9, 10. Să se adapteze o antenă dipol buclat cu un fider de impedanţă caracteristică $Zc = 133\ \Omega$ (simetric) la frecvenţa de $f = 300$ MHz (fără a se introduce pierderi) :

a) Modul principial de realizare a adaptării ;

b) Valorile care caracterizează elementul de adaptare.

Pentru a se evita orice pierdere de timp, întrebările nu au fost scrise pe tablă, ci fiecare elev a primit cîte o foaie de hîrtie pe care erau dactilografiate întrebările. În redactarea lucrării, elevii nu au mai trebuit să scrie fiecare întrebare, ci doar numărul întrebării, după care urma răspunsul la întrebare. După efectuarea lucrărilor la o anumită clasă, formularele cu întrebările se strîng şi pot fi folosite la alte clase.

Una din caracteristicile cele mai importante ale acestui procedeu este aceea că răspunsurile, deşi se referă la probleme de bază şi reclamă cunoştinţe profunde, priceperea elevilor de a sintetiza, de a aplica cunoştinţe variate din mai multe domenii, se pot formula (şi trebuie formulate) foarte pe scurt, concis. Elevilor li se explică, înainte de a se difuza formularele cu întrebările, că orice fraze cu conţinut general, orice alte date care se referă la alte chestiuni nu constituie plusuri în aprecierea răspunsului, ci, din contră, ele pot dovedi că elevul nu stăpîneşte ferm cunoştinţele ce se cer. Aşadar, în formularea întrebărilor trebuie să se ţină seama ca răspunsurile să se poată da foarte precis şi cît mai pe scurt posibil, fără să se neglijeze totuşi cerinţa ca întrebările să se refere la chestiuni de bază. De ce este aşa de necesar ca răspunsurile să fie formulate cu cea mai mare precizie şi cît mai pe scurt ? Din două motive :

Întîi, pentru ca profesorul să consume din cantitatea totală de timp de care dispune pentru activitatea didactică un timp cît mai scurt cu verificarea şi aprecierea fiecărui răspuns, al fiecărui elev, a lucrărilor tuturor elevilor din clasă. În felul acesta îi va rămîne timp mai mult pentru alte sarcini didactice. În al doilea

rînd, profesorul trebuie să noteze fiecare răspuns. Formularea cît mai precisă a răspunsului, fără elemente inutile, creează posibilitatea unei notări cît mai obiective.

Iată un model de răspunsuri la întrebările pentru lucrarea de control la baze radio, arătată mai sus, pentru întrebările 3, 4, 8:

3. Impedanţa de intrare capătă o componentă rezistivă egală cu :

$$R_{intr} = \frac{1}{\omega^2 S L_c C_{gc}}$$

unde: L_c — inductanţa de catod

C_{gc} — capacitatea grilă — catod

Pentru micşorarea lui L_c şi C_{gc} se recomandă scoaterea a două conexiuni ale catodului în exterior, în acest caz inductanţa L_c micşorîndu-se, ea devenind rezultanta celor două inductanţe ale conexiunilor considerate în paralel, precum şi utilizarea unor conexiuni cît mai scurte.

4. Cînd perioada semnalului aplicat devine comparabilă cu timpul de tranzit. Efect : întîrziere în mişcarea electronilor faţă de tensiunea aplicată pe grilă. Provoacă apariţia unei componente rezistive la intrare, invers proporţională cu f^2.

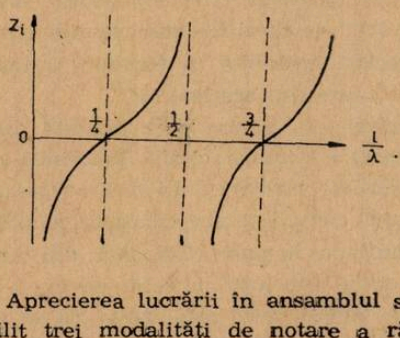
8. Se ştie că impedanţa de intrare într-o linie fără pierderi este:

$$Z_l = Z_c \frac{Z_s + jZ\, ctg \frac{2\pi}{\lambda} l}{Z_c + jZ_s\, tg \frac{2\pi}{\lambda} l}$$

În cazul unei linii în gol $Z_s = \infty$ şi rezultă

$$Z_l = -jZ_c\, ctg \frac{2\pi}{\lambda} l$$

Reprezentîndu-se grafic această relaţie rezultă figura :



Pentru o comportare inductivă din figură rezultă condiţia :

$$\frac{1}{4} < \frac{l}{\lambda} < \frac{1}{2}$$

Aprecierea lucrării în ansamblul său se face notîndu-se fiecare răspuns. S-au stabilit trei modalităţi de notare a răspunsurilor, în cazul în care chestionarul cuprinde 10 întrebări:

a) Răspunsul corect se notează cu 1, iar răspunsul incorect cu 0. Astfel, la lucrarea cuprinzînd 10 răspunsuri, nota generală ce i se acordă reprezintă suma

răspunsurilor corecte. Deci, în cazul cînd toate răspunsurile sînt corecte, nota generală va fi 10.

b) Răspunsurile foarte bune, complete, se notează cu 1, răspunsurile incomplete, dar care vădesc totuşi că elevul cunoaşte parţial chestiunea, se notează cu 0,5, iar răspunsurile slabe — din care rezultă că elevul nu cunoaşte chestiunea — se notează cu 0. Şi în acest caz nota generală a lucrării reprezintă suma notelor acordate fiecărui răspuns.

c) Avînd în vedere că uneori gradul de dificultate a întrebărilor este diferit, în acest caz este justificat şi necesar ca răspunsurile corecte la diferite întrebări să fie apreciate cu note diferite. Răspunsurile la întrebările de dificultate medie vor fi notate cu 1, la cele mai dificile cu 1,5, iar la cele mai uşoare cu 0,5. În acest caz, este necesar să se asigure ca în situaţia cînd răspunsurile sînt corecte suma notelor să fie tot 10, pentru a se putea calcula nota generală a lucrării (se cere deci ca numărul întrebărilor la care pentru răspunsuri corecte se acordă nota 1,5 să fie egal cu numărul întrebărilor la care pentru răspunsuri corecte se acordă 0,5).

Sînt şi situaţii cînd nu este necesar să se formuleze 10 întrebări, cînd pentru a se edifica asupra pregătirii elevilor profesorul se poate mărgini la mai puţine întrebări. În acest caz, pentru răspunsul bun la o anumită întrebare se va acorda nu o unitate, ci mai multe. Astfel, dacă sînt 4 întrebări şi dacă, de exemplu, pentru răspunsurile bune se acordă la prima întrebare 2 unităţi, la cea de-a doua întrebare 3 unităţi, la cea de-a treia întrebare 2 unităţi şi la cea de-a patra întrebare 3 unităţi, elevul care a dat răspunsuri bune la toate întrebările va primi nota 10.

Caracteristica esenţială a acestui procedeu de verificare a cunoştinţelor constă în faptul că notele obţinute de toţi elevii din clasă la fiecare întrebare se pot trece într-un tablou sinoptic. Ţinînd seamă de această caracteristică, procedeul poate fi denumit procedeul tabloului sinoptic de verificare a cunoştinţelor.

Iată un model de tablou sinoptic în situaţia cînd toate răspunsurile corecte se notează cu 1, iar cele incorecte cu 0 (fig. 1).

Într-un mod asemănător se întocmeşte tabloul sinoptic şi în situaţiile b şi c arătate mai sus.

Profesorul trece pentru fiecare elev notele la fiecare răspuns chiar în timpul cît verifică lucrarea şi totodată calculează nota generală pentru lucrarea elevului. La rubrica „observaţii deosebite asupra lucrării" se specifică ceea ce n-a putut fi suficient exprimat prin notele acordate: precizia deosebită în formularea răspunsurilor, confuzii deosebit de grave (şi, eventual, care sînt acestea) etc.

Rezultatele obţinute de elevi se pot calcula nu numai pe orizontală (pentru fiecare elev în parte), ci şi pe verticală (pentru întreaga clasă). Folosindu-se de tabloul sinoptic, după corectarea tuturor lucrărilor profesorul îşi poate organiza în mod ştiinţific munca individuală cu un anumit elev, deoarece cunoaşte cu precizie nivelul de pregătire al acestuia în fiecare chestiune în parte. Totodată, din procentajul răspunsurilor corecte profesorul poate trage concluzii deosebit de importante în vederea activităţii sale didactice în viitor. Semnificativ este faptul că se poate cunoaşte nu numai nivelul general de pregătire la tema, obiectul la care se face verificarea, ci şi modul în care elevii clasei sînt pregătiţi pe probleme anumite. În cazul cînd se constată că un procent mare de elevi dau răspunsuri nesatisfăcătoare la o anumită întrebare, se impune de la sine concluzia că este necesar să se

ANUL III A Data : 21 octombrie 1968

Obiectul de învăţământ : Depanare radio şi T. V.

Nr. crt.	Numele şi prenumele	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nota g-lă	Observaţii deosebite asupra lucrării
1		1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	
2		1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	
3		1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	6	
4		1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	5	
5		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	**Absent**	
6		1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	5	
7		0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	4	
8		1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	7	
9		1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	6	
10		1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	6	
11		1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	6	
12		1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	6	
13		0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	6	
14		1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	7	
15		1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9	
16		1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	8	
17		1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	6	
18		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	**Absent**	
19		1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8	
20		1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	6	
21		1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	5	
22		0	1	1	0	0	1	0	11	0	1	5	
23		1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	
24		1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	6	
25		1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7	
26		1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	6	
27		1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	7	
28		1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	6	
29		1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	5	
30		1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	6	
	Procentul răspunsurilor corecte (calculat la nr. de elevi care au dat răspunsuri)	89,2	85,7	78,7	25	85,7	85,7	32,1	46,4	32,1	64,2	Media 6,28	

Fig. 1.

organizeze activităţi suplimentare pentru lichidarea golurilor în cunoştinţele elevilor, pentru îndeplinirea integrală a programei şcolare. Desigur, se vor căuta şi cauzele care au determinat o atare situaţie: stilul defectuos de predare, lipsa de interes la învăţătură din partea elevilor, cunoştinţe anterioare insuficiente etc.

Astfel, din analiza tabloului sinoptic întocmit după verificarea cunoştinţelor la anul III A, profesorul de depanare radio şi T.V. a tras, pe scurt, următoarele concluzii :

Elevii cunosc bine problemele în legătură cu executarea măsurătorilor pentru localizarea defectului cu aparate de măsură şi control simple. Sînt în măsură să stabilească etajul defect prin diferite procedee. Se cunoaşte mai puţin lucrul cu

vobuloscopul şi T.V. testerul ; nu se cunosc în suficientă măsură unele forme de semnal — caracteristica amplitudine frecvenţă şi acordul cu vobuloscopul. Pe baza acestor constatări s-au putut lua măsuri de lichidare a deficienţelor cu caracter mai general.

Procedeul se poate aplica nu numai la o anumită clasă, ci la mai multe clase paralele, putîndu-se astfel trage concluzii de ordin mai general, inclusiv cu privire la programele şcolare (dacă sînt corespunzătoare sau nu), la timpul afectat pentru studiul unor probleme importante (dacă este suficient sau nu), la corelarea între diferite obiecte de învăţămînt, la organizarea procesului de învăţămînt în cadrul şcolii etc.

*
* *

Din cele arătate mai sus rezultă că folosirea acestui procedeu duce la îmbunătăţirea conexiunii inverse în cadrul procesului de învăţămînt, conexiune înţeleasă nu atît la nivelul lecţiei, ci îndeosebi la nivelul temei, la nivelul unor secţiuni din programele şcolare şi chiar la nivelul obiectului de învăţămînt în ansamblul său. Şi este cunoscut faptul că îmbunătăţirea conexiunii inverse are efecte deosebit de favorabile asupra întregii activităţi de învăţare. Profesor şi elevi, cunoscînd mai bine, mai precis, nivelul de pregătire, pot acţiona în consecinţă.

Considerăm că acest procedeu poate fi folosit nu numai la disciplinele tehnice de specialitate, dar şi la cele de cultură generală.

Procedeul îşi poate găsi o largă aplicabilitate ori de cîte ori se consideră necesar să se cunoască modul în care toţi elevii şi-au însuşit toate problemele semnificative ale lecţiilor în cadrul unei teme mai mari. Se înţelege că se poate aplica cu rezultate foarte bune nu numai la fizică, chimie, matematică, dar şi la asemenea obiecte de învăţămînt ca geografia, istoria, biologia etc. Important este însă ca la stabilirea întrebărilor să se ţină seama de necesitatea ca verificarea cunoştinţelor elevilor să se facă cît mai complet, ca din răspunsurile date să se poată trage cu uşurinţă concluzii precise cu privire la ansamblul cunoştinţelor elevilor. Lucrînd la chestionar, profesorul va avea mereu în vedere că trebuie să formuleze în aşa fel întrebările, încît elevii să poată da răspunsuri scurte şi precise, că din analiza răspunsurilor trebuie să reiasă nu numai cum elevii au memorat diferite date, definiţii, caracteristici, ci mai ales cum ştiu să se folosească de ceea ce au memorat.

In alcătuirea chestionarului trebuie să se ţină seama şi de timpul acordat elevilor pentru răspunsuri. Din practică, rezultă că la şcolile postliceale (şi credem că şi la licee) timpul acordat pentru o asemenea lucrare, care vădeşte pregătirea la un obiect de învăţămînt, trebuie să fie de o oră. Nu se justifică o durată mai mare, pentru că elevii, deşi dau răspunsuri care solicită intens gîndirea lor, nu consumă mult timp cu redactarea. Desigur, la elevii de vîrstă mai mică, durata unei lucrări poate fi mai scurtă.

Ţinînd seama de aprecierile pozitive ale cadrelor didactice care au aplicat acest procedeu, considerăm că ar fi necesar să se experimenteze şi la alte discipline şi tipuri de şcoli. Bineînţeles, ca orice alt procedeu, el trebuie folosit în mod raţional, în contextul tuturor celorlalte procedee elaborate în îndelungata practică şcolară. Un anumit procedeu, o anumită metodă poate răspunde doar unei anumite necesităţi. Nu poate exista procedeu sau metodă care să se potrivească în toate situaţiile, care să constituie o rezolvare pentru toate cazurile.

AUTOEDUCAŢIA LA VÎRSTA PREADOLESCENŢEI

Conf. dr. ŞTEFAN ZISULESCU

Încercări de autoeducaţie întîlnim chiar şi la micul şcolar, deoarece primele lui eforturi orientate spre îndeplinirea sarcinilor şi cerinţelor ce-i stau în cale conţin deja elemente de autoeducaţie. Pe măsură ce capacităţile intelectuale, afective şi voluntare se dezvoltă, autoeducaţia capătă extensiune, astfel încît la terminarea şcolii rămîne principala formă de desăvîrşire a personalităţii.

Autoeducaţia nu se confundă cu autoinstrucţia, care înseamnă „instrucţie dobîndită în procesul muncii individuale, fără frecventarea sistematică a unei instituţii de învăţămînt" [1]. Deosebirea fundamentală ni se pare a fi caracterul formativ al autoeducaţiei şi caracterul informativ al autoinstrucţiei. Totuşi, nu se poate susţine că asimilarea de cunoştinţe prin autoinstrucţie nu are influenţă şi asupra dezvoltării proceselor psihice şi a trăsăturilor de personalitate. În schimb, autoeducaţia pune accentul pe cele mai adecvate metode de formare a trăsăturilor de personalitate ale individului. Între aceste două procese există o interrelaţie permanentă, activitatea uneia influenţînd buna desfăşurare a celeilalte.

Caracteristica generală a activităţii de autoeducaţie în preadolescenţă este însă lipsa unei munci sistematice, constante şi susţinute din partea tînărului respectiv, deoarece sarcina principală cade asupra adultului, care conduce ferm, pe baza unui plan, întreaga acţiune de formare, lăsîndu-i tînărului posibilitatea de a continua anumite acţiuni, dar sub control permanent. Autoeducaţia este de fapt o prelungire a educaţiei şi are un rol din ce în ce mai evident în adolescenţă, cînd se poate lua în propriile mîini o parte din procesul de formare, deoarece capacitatea de a-şi pune ţeluri cu valoare socială, precum şi aceea de a-şi supune propriile fapte unei analize critice obiective marchează un stadiu avansat de dezvoltare.

S-a spus pe bună dreptate că munca de autoeducaţie constă în transformarea educaţiei, care este un proces exterior, într-un proces interior, cînd motivaţia nu mai este dependentă în mod constant şi permanent de factorii educaţionali, ci izvorăşte mai ales din imboldurile proprii şi adînci ale individului.

În studiul de faţă încercăm să cercetăm în ce măsură se îndeplinesc anumite condiţii care fac posibilă această acţiune la o vîrstă mai mică. Pentru atingerea acestui scop am efectuat o anchetă la o serie de şcoli din mediul urban şi rural, la clasele V—VIII, în anul şcolar 1967—1968 şi anume: Liceul nr. 30 şi Şcoala generală nr. 114 din Bucureşti, şcolile generale nr. 5 şi 26 din Constanţa,

[1] *Dicţionar pedagogic*, vol. I, 1963, p. 87.

Şcoala generală din Agigea (Constanţa) şi Şcoala generală din comuna Cruşeţu, judeţul Gorj, la un număr de 720 elevi preadolescenţi. De asemenea, acolo unde răspunsurile ni s-au părut elocvente şi deosebit de interesante (la unele şcoli din Bucureşti şi Constanţa) am recurs şi la metoda convorbirii cu elevii, spre a pătrunde mai adînc în esenţa procesului autoeducaţiei. Chestionarul nostru a cuprins următoarele întrebări :

1. Ce calităţi mai importante ai ? De unde ştii că le ai ?
2. Te străduieşti să ţi le cultivi, adică să le faci mai bune ? În ce mod ?
3. Ce defecte crezi că ai ? De unde ştii că le ai ?
4. Te străduieşti să le înlături ? În ce mod ?
5. Ce ideal ai în viaţă ?
6. Ai început să depui vreo muncă pentru a-l realiza ? În ce mod ?
7. În comportarea ta zilnică te străduieşti să imiţi pe cineva ? Pe cine şi de ce ?
8. Ai vreodată remuşcări cînd nu te comporţi bine ?
9. Ai întreprins ceva pentru înlăturarea unei asemenea comportări ? Ce anume ?

Pentru a putea vorbi de autoeducaţie la vîrsta preadolescenţei, am socotit absolut necesară existenţa capacităţii de autocunoaştere, dat fiind faptul că posibilitatea de intravertire presupune o experienţă psihică mai amplă. Cercetarea noastră ne-a arătat că autocunoaşterea este posibilă chiar din clasa a V-a, elevii scoţînd cu uşurinţă în relief unele trăsături pe care le consideră esenţiale. La ei, însă, în majoritatea cazurilor, calităţile se confundă cu preferinţele, fiind legate de o activitate concretă, de un obiect etc. De exemplu: „Eu am următoarele calităţi : îmi place desenul şi cred că am talent la desen, îmi place muzica şi cred că am voce, îmi place să fac poezii, îmi place sportul şi-l practic" (11,2 ani). La unii, în calităţile personale sînt cuprinse şi dorinţele de viitor: „Aş vrea să fiu şofer la O.N.T. (11,1 ani) sau: „Aş vrea să am maşina mea şi să călătoresc în străinătate" (11,4 ani). Sinceritatea unora este de-a dreptul impresionantă : „Eu am calităţi modeste şi destul de puţine" (11,3 ani).

Din cele cîteva exemple rezultă că elevii preadolescenţi îşi cunosc, în parte, calităţile, dar nu sînt întotdeauna bine delimitate, fiind adesea identificate cu preferinţele pentru anumite domenii, activităţi sau dorinţe.

La clasa a VI-a elevii îşi cunosc mai bine calităţile personale şi, cu toate că le mai identifică încă cu preferinţele şi dorinţele, încep totuşi să le desprindă ca însuşiri personale : „sînt cinstit", „sînt modest", „sînt corect" etc.

La clasele a VII-a şi a VIII-a, calităţile, fără a fi desprinse complet de preferinţe şi dorinţe, dobîndesc note noi : „cînt frumos", „recit frumos", „joc bine handbal" etc. Aceste note arată că elevii îşi dau bine seama de gradul mai ridicat al însuşirilor personale, incluzînd un sîmbure de năzuinţă spre perfecţiune, fapt care reiese şi mai pregnant în evidenţă cînd recurg la comparaţii : „Am început să învăţ mai bine", „sînt mai disciplinată", „compun mai frumos" etc.

La unii elevi din aceste clase (52%) începe să se manifeste autocunoaşterea însuşirilor intelectuale : „Sînt inteligentă, deşi nu-i frumos să-ţi arăţi calităţile" (13 ani); „Am o minte ageră" (14,5 ani) ; „Nu desenez bine, fiindcă n-am imaginaţie ca alţii cu talent" (14,8 ani). Se pare că elevii preadolescenţi îşi cunosc mai întîi calităţile care ţin de caracter (cinste, modestie, perseverenţă, îndrăzneală etc.) şi apoi pe cele intelectuale, ca o consecinţă a muncii educative care urmăreşte în mod stăruitor formarea deprinderilor de muncă şi de comportare civilizată. Elevul este permanent îndemnat să fie disciplinat, perseverent, îndrăzneţ etc., dar nu i se spune niciodată „fii inteligent", „fii cu mintea ageră", „fii cu gîndire logică" etc., ci aceasta o descoperă el mai tîrziu, cînd experienţa de viaţă i se mai îmbogăţeşte, iar capacitatea de autocunoaştere creşte în mod evident.

Calitățile afective sînt cunoscute și ele, dar într-o măsură mai mică și se referă mai ales la dragostea față de părinți, precum și la prietenia față de colegi. Afirmații ca „Îmi iubesc mama mai mult ca orice pe lume" apar foarte frecvent în mărturisirile lor. Nu s-ar putea spune că preadolescentul nu dispune de sentimentul patriotic, de cel estetic, dar acestea sînt procese psihice mai adînci și mai complexe, de aceea apar mai puțin frecvent în declarațiile și mărturisirile lor.

Întrebarea referitoare la defecte ni se pare a fi piatra de încercare a autocunoașterii. Întocmai ca și la calități, toți preadolescenții cercetați declară că au defecte: „Sînt un bătăuș. Provoc mulți copii pentru cel mai mic lucru. Vorbesc mult" (11,1 ani); „Nu-mi place să învăț la unele materii" (11,3 ani); „Eu cam mint, sînt cam rău de gură și cam obraznic" (11,2 ani); „Eu am defectul că o mint pe mama și nu sînt serios la ora de matematică" (11,4 ani); „Tata zice că vorbesc aiurea și de aceea sînt certat cu disciplina" (11,5 ani).

În privința cunoașterii calităților și defectelor apare un lucru foarte interesant și anume că însușirile pozitive le cunosc mai mult prin sine însuși, pe cînd defectele sînt cunoscute în primul rînd din alte surse: părinți, profesori, mediul înconjurător etc.: „Am următoarele defecte: sînt foarte neactivă la ore, sînt invidioasă pe unii colegi care obțin note mai mari decît mine, nu sînt prea ordonată și sînt cam uitucă" (11,5 ani); „Sînt invidios pe unii. Cred că mă cunosc foarte bine" (14,5 ani). Alții mărturisesc că știu despre defecte din familie: „De la toți ai casei" (12,7 ani); „Le știu de la mine și de la părinți' (12,8 ani); „Nu sînt cuminte. Asta o spune nota la purtare" (13 ani); „Nu sînt destul de hotărîtă în acțiunile pe care le întreprind, sînt superficială, mai cu seamă la lecții, adesea sînt distrată și nu pot acorda întreaga atenție întrebărilor care mi se pun. Aceste defecte le simt singură" (13 ani); „În mare parte îmi dau eu seama de ele, dar am și fost avertizat de părinți, profesori, colegi" (14,1 ani).

Pentru a ne da seama de posibilitatea autoeducației în preadolescență, investigația noastră s-a extins și asupra muncii pe care o depun aceștia în vederea cultivării și perfecționării calităților proprii. Majoritatea preadolescenților (68%) arată că se străduiesc să-și cultive calitățile prin lecturi bogate și interesante, prin ajutor dat colegilor, prin disciplină la clasă etc. Alții însă (22%) nu întreprind nici o acțiune de autoeducație. În această privință sînt tipice unele răspunsuri: „Să spun drept, nu prea" (12,5 ani); „Nu prea le cultiv" (11,2 ani).

Ceea ce este demn de remarcat este că de la clasa a VI-a în sus străduința de a-și cultiva calitățile începe să se bazeze pe un plan anticipat (61%): „Mă străduiesc să mi le cultiv, gîndindu-mă și alcătuind un plan înainte de a face ceva și străduindu-mă să mă corectez" (13,1 ani); „Înainte de a mă apuca de o lucrare oarecare îmi fac un plan care mă ajută foarte mult" (13,5 ani). Așadar, străduința de autoeducare se bazează pe o gîndire anticipată și pe un plan, apoi se trece la exercițiu, ori la traducerea în faptă. Un procent de 46% afirmă că își analizează greșelile pentru a se corecta și a nu le mai repeta.

Preadolescenții mari (clasele a VII-a și a VIII-a) își dau seama de importanța voinței în procesul de autoeducare (57%), recunoscînd că „fără voință nu putem întreprinde nimic pozitiv în viață" (13,5 ani); „Încerc în primul rînd să-mi formez o voință" (12,9 ani); „Aș vrea să am rezultate mai bune la învățătură, dar n-am voință, ci mai mult bunăvoință" (14,9 ani); „Cred că nu poți ajunge nimic în viață fără voință. Ea stă la baza a tot ceea ce este frumos și folositor în lume" (14,6 ani). Unii remarcă just faptul că munca și disciplina colectivului clasei pot fi întărite numai prin voința tuturor membrilor: „Clasa noastră ar avea

rezultate şi mai bune la învăţătură şi disciplină dacă am avea voinţă" (14,7 ani).

O parte dintre preadolescenţi (48%) vorbesc chiar de imitaţie ca mijloc de autoeducaţie: „Da, observînd la alţii cum se poartă şi făcînd şi eu la fel" (12,10 ani); „Cînd văd o faptă bună, mă străduiesc s-o imit, căci aşa mă îndrept" (13,9 ani); „În general nu-mi place să imit pe alţii, dar cînd văd că au rezultate bune mă străduiesc să fac şi eu la fel" (13,2 ani). Imitaţia preadolescenţilor se îndreaptă către oamenii apropiaţi şi cunoscuţi: părinţi, rude, profesori etc. Cîteva exemple vor ilustra afirmaţia de mai sus. „Eu imit pe mama mea şi aş vrea să fiu bună ca ea, să am copii şi să-i iubesc ca ea" (12,3 ani); „Aş vrea şi chiar mă străduiesc să fiu ca tovarăşa dirigintă, căci de cînd am început s-o imit sînt parcă mai apreciată de oameni" (12,7 ani).

Preadolescenţii îşi dau seama de valoarea personală a unor profesori şi de aceea îi acceptă ca model de imitat şi urmat: „Caut s-o imit pe tovarăşa dirigintă, fiindcă are personalitate şi depune mult zel în activitatea pe care o întreprinde" (13,9 ani); „Imit pe tovarăşul profesor de matematică, fiindcă este foarte conştiincios" (14,1 ani); „În munca mea imit pe tovarăşul profesor de istorie care are o frumoasă cultură universală şi vorbeşte foarte documentat şi atrăgător. Mai este şi foarte atent cu noi elevii" (13,9 ani).

O parte dintre preadolescenţi (52%) afirmă însă, atît în ancheta scrisă, cît şi în convorbire, că nu imită pe nimeni, deoarece a imita pe cineva este „nedemn", înseamnă „a nu fi stăpîn pe tine", este „contrar cu firea mea", „înăbuşă iniţiativa", „împiedică dezvoltarea judecăţii", iar „lumea pierde încrederea în tine" etc.

Această atitudine se întîlneşte cu precădere la preadolescenţii mari şi se explică prin tendinţa de independenţă ce se manifestă din ce în ce mai vizibil şi mai viguros în etapa respectivă, ajungîndu-se ca în adolescenţă tînărul să renunţe aproape complet la imitaţie. Preadolescentul mare vrea să fie considerat ca un adult, să acţioneze ca acesta în mod independent şi să se bucure de aceeaşi apreciere. Pentru el imitarea este un indiciu al lipsei de personalitate, o prelungire deghizată a tutelării gîndirii, o limitare a voinţei, a capacităţii creatoare.

Preadolescenţii indică munca, exerciţiul şi chiar autocontrolul ca factori de autoeducaţie. „Mă străduiesc să le cultiv muncind, învăţînd. Cîteodată mă gîndesc seara dacă am făcut ceva pentru a mă îndrepta" (13,5 ani).

Există însă şi preadolescenţi la care tendinţa de autoperfecţionare nu este constantă şi nici nu este urmărită cu perseverenţă, fie din cauza absenţei unei motivaţii apropiate mai puternice, fie din cauza grabei şi superficialităţii cu care execută anumite acţiuni: „Nu sînt constant de loc în acţiuni, fiindcă nu termin bine una şi mă apuc de alta. Îmi dau seama că nu este bine, dar aşa sînt eu, cam superficial" (13,8 ani).

Un procent foarte ridicat (87%) consideră învăţarea ca cel mai indicat mijloc de desăvîrşire a cunoştinţelor, de autoperfecţionare: „Îmi place foarte mult să citesc şi alte cărţi decît manualele, căci aşa aflu lucruri interesante care mă ajută în viaţă" (13,2 ani); „La şcoală mă ocup de lecţii şi învăţ destul de bine, dar fac şi lectură suplimentară, citind cărţi de literatură şi mai ales de tehnică, fiindcă aş vrea să cunosc cît mai mult din tehnica modernă" (14,2 ani).

Atît preadolescenţii mici (clasele V—VI), cît şi cei mari (clasele VII—VIII) manifestă nu numai tendinţa de a-şi îmbunătăţi munca, perseverenţa, comportamentul în şcoală şi în afară de şcoală, dar în acelaşi timp recurg la exerciţiu continuu şi stăruitor, spre a ajunge la rezultate cît mai valoroase în munca de

autoeducare : „Calitățile mi le cultiv numai prin fapte“ (14,7 ani); „Mă străduiesc să le cultiv numai prin faptele mele și prin purtarea mea de zi cu zi“ (14,1 ani).

Este neîndoielnic faptul că autoeducația este condiționată și de existența unui ideal în viață, iar acest ideal există în preadolescență și se manifestă sub forma dorinței de a se orienta spre o anumită profesiune. Acest ideal constituie de fapt un motiv îndepărtat, care dă sens și direcție eforturilor preadolescentului, fiind în același timp un permanent memento asupra îndatoririlor actuale.

Este drept că nu toți preadolescenții au un ideal, fie el chiar și sub forma alegerii profesiunii, dar cu cît mergem spre finele etapei, cu atît găsim mai puțini nehotăriți. În cercetarea noastră, procentul nehotărîților se prezintă astfel : clasa a V-a 69%, clasa a VI-a 56%, clasa a VII-a 43%, clasa a VIII-a 31%. Acest rezultat este în ansamblu, căci pe școli procentul diferă, la unele fiind mai mare, iar la altele mai mic, fapt care trebuie pus în legătură cu munca depusă de cadrele didactice și de familie în vederea orientării profesionale.

Atingerea idealului ales constituie o preocupare secondată de acțiune la un număr destul de mare de preadolescenți. Astfel, la clasa a V-a se pregătesc în vederea acestui lucru 7%, la a VI-a 12%, la a VII-a 21%, iar la a VIII-a 33%. Iată și cîteva mărturisiri din care se vede pregătirea unora pentru profesiunea viitoare: „Încă de acum mă străduiesc să-mi ușurez munca de mai tîrziu pentru atingerea acestui ideal. De aceea citesc foarte multe cărți în afara lecțiilor, fac analize, rezumate“ (14,5 ani) ; „Aproape în fiecare zi lucrez probleme, exerciții din ce în ce mai grele, iar cînd nu înțeleg ceva, mă consult cu colegii mei de clasă care iubesc și ei matematica“ (14,8 ani); „Am început să citesc multă literatură, citesc orice, mi-am cumpărat un aparat de proiecție cinematografică. Mă pregătesc la matematică, fizică, chimie, biologie“ (14,6 ani).

În procesul autoeducațional, regulile de purtare au un rol foarte important pentru formarea personalității preadolescentului, ele constituind normele colective de conviețuire care fac posibilă reușita activității în comun și pe care tinerii noștri se străduiesc să și le însușească în mod conștient. Discutarea lor în clasă, exemplificare pe cazuri concrete, trăite efectiv de elevi, exercitarea acestor reguli în practica vieții cotidiene, critica celor care le calcă și autocritica celor care mărturisesc neluarea lor în considerație au o mare valoare de influențare asupra comportamentului preadolescentului : „Eu caut să aplic în purtarea mea zilnică cele învățate la ora de dirigenție“ (12,9 ani) ; „Ar fi bine ca aceste reguli să fie discutate mai des spre a ni le reaminti, căci mulți elevi le cam uită“ (13,7 ani) ; „Ca să respecți aceste reguli, trebuie însă să ai și multă voință. Mulți colegi nu vor și de aceea nu sînt disciplinați, fiind tot timpul certați de tovarășii profesori“ (14,1 ani).

Succesul în autoeducație este în strînsă legătură cu dezvoltarea capacității de autocontrol, de supraveghere atentă a comportamentului în relațiile cu colegii sau cu alți oameni, cunoscuți sau necunoscuți : „Cred că cel mai important lucru pentru înlăturarea unei comportări rele este să te controlezi cînd vorbești, să te gîndești la gesturile pe care le faci“ (13,2 ani). La unii autocontrolul se manifestă sub forma scuzei, a regretului pentru fapta incorectă sau jignitoare : „Îmi cer scuze, încerc s-o mulțumesc prin fapte pe persoana respectivă“ (13,6 ani) ; „Încerc să mă stăpînesc, să mă abțin de la unele lucruri rele, iar cînd supăr pe cineva îmi cer scuze“ (13,3 ani); „Cînd fac ceva care nemulțumește un om am remușcări și caut sincer să nu se mai repete fapta“ (14,5 ani).

★

Deşi studiile de pînă acum scot în relief capacitatea de autoeducaţie a adolescentului, cercetarea de faţă constată că acest proces complex este posibil şi în preadolescenţă, cu atît mai mult, cu cît elevul respectiv devine din ce în ce mai conştient de valoarea muncii personale, depuse pentru însuşirea anumitor cunoştinţe, precum şi pentru formarea unor trăsături pozitive ale propriei personalităţi.

Autoeducaţia presupune în primul rînd capacitatea de autocunoaştere. Deşi la micul preadolescent predomină atitudinea extravertită faţă de realitate, fiind orientat cu precădere spre lumea externă, pe măsură ce experienţa lui de viaţă devine mai amplă, mai adîncă şi mai bogată, începe să-şi orienteze preocupările şi spre propria viaţă interioară, care îl atrage cu multă insistenţă. Cu această ocazie îşi dă seama în mod independent de calităţile şi defectele sale, le analizează, le compară cu ale altora şi trage concluzii de corectare şi de îmbunătăţire. Se cunosc mai întîi calităţile morale, apoi cele intelectuale, urmate de cele afective. Autocunoaşterea calităţilor nu este un proces izolat, lipsit de relaţii, ci este în strînsă legătură cu tendinţa de cultivare şi perfecţionare a acestora. Această străduinţă nu se manifestă ca o acţiune spontană şi întîmplătoare, ci implică adesea un plan anticipat, o deliberare conştientă pentru găsirea celor mai adecvate metode de transpunere în realitate.

Gîndirea singură nu are forţa necesară înfăptuirii unei acţiuni, ci este ajutată de voinţă, care execută sau materializează ceea ce se elaborează pe plan mintal. Preadolescenţii apreciază just cînd afirmă că procesul de autoperfecţionare nu este posibil fără prezenţa unei voinţe puternice, perseverente, deoarece simpla gîndire poate să rămînă, în acest caz, în stadiul contemplativ al deliberării formale şi seci, lipsite de eficienţă.

Un rol nu mai puţin important îl deţine imitaţia, care îi insuflă preadolescentului entuziasm pentru ceea ce este măreţ şi demn de tradus în faptă de la generaţiile mai în vîrstă, părinţi, profesori, cunoscuţi etc. Deşi o parte din ei afirmă că nu imită pe nimeni, că sînt independenţi în acţiunile lor, deoarece imitaţia le înăbuşă personalitatea, totuşi, există şi un model invizibil care ne înconjoară de pretutindeni şi anume normele de convieţuire socială, a căror forţă de influenţare se manifestă de la exterior spre interior, devenind cu timpul motive interne de comportare.

Desigur că fără existenţa unui ideal în viaţă procesul de autoeducare nu-şi găseşte sens. Acest ideal există la preadolescent şi se manifestă prin dorinţa de a se asemăna cu o anumită persoană sau prin îmbrăţişarea unei anumite profesiuni. Prezenţa idealului dă sens şi direcţie întregului proces autoeducaţional, preadolescentul dîndu-şi seama, în acelaşi timp, că fără o muncă intensă şi perseverentă idealul rămîne o pură ficţiune. Frumuseţea idealului îi mobilizează forţele şi dă impuls accentuat spre o activitate şi mai tenace, nutrind convingerea succesului. Munca nu se desfăşoară la întîmplare, ci este supusă unui control autocritic, ajutîndu-l pe preadolescent să-şi vadă progresul înregistrat.

Ar fi desigur o mare greşeală dacă s-ar crede că această muncă de autoeducare trebuie lăsată pur şi simplu pe seama preadolescentului însuşi. Nu trebuie să se uite că el este în curs de formare şi de aceea are nevoie de un permanent ajutor din partea factorilor educativi. Gîndirea lui nu este întotdeauna clarvăzătoare, întrucît nu cunoaşte toate normele de convieţuire socială în esenţa lor, iar experienţa sa limitată nu-i permite să ia cele mai adecvate atitudini faţă de anumite probleme sau situaţii. Tot aşa de fragilă este şi voinţa preadolescentului,

care nu este luminată întotdeauna de o deliberare justă și adîncă a motivelor, ci, ori trece ușor la executarea unei acțiuni, ori nu se străduiește s-o înfăptuiască. De aceea este absolut necesar sprijinul adultului, care îi va arăta cum să se cunoască, cum să muncească, cum să se orienteze în numeroase probleme ale vieții, ce atitudini să ia, cum să-și aleagă idealul, cum să evite idealurile nedemne, cum să-și cultive o gîndire clarvăzătoare, o sensibilitate cît mai fină, o voință cît mai puternică. Este necesar ca preadolescentul să simtă că se bucură de încrederea și respectul adultului, că munca sa este just apreciată, că este ajutat de cei mai în vîrstă, dar, în același timp, să ajungă la conștiința că perfecțiunea nu se atinge fără o muncă independentă permanentă și perseverentă de cultivare a însușirilor pozitive și de înlăturare a celor negative, că o personalitate bine structurată este cel mai frumos dar al procesului educațional. Munca de autoeducație nu trebuie lăsată pe seama unor factori spontani, întîmplători, ci se impune a fi bine organizată și orientată, fiind îndrumată și controlată permanent, fără ca preadolescentul să se simtă tutelat de adult.

Rolul colectivului în procesul autoeducației este deosebit, determinîndu-l pe tînăr să-și descopere singur trăsăturile propriei personalități, să le compare cu ale celorlalți membri și să le pună de acord cu cerințele colectivului. Autoeducația începe din fragedă copilărie, se dezvoltă în preadolescență și adolescență în mod intens, sub îndrumarea atentă a pedagogului, după care tînărul se eliberează treptat de sub influența acestuia, ajungînd ca la terminarea liceului să se poată conduce singur, integrîndu-se treptat în societate.

La formarea deprinderilor de autoeducație un rol de seamă îl deține pregătirea lecțiilor fără ajutor și imbold dinafară, ci dintr-o necesitate lăuntrică, ca urmare a convingerii că învățătura este o datorie socială a elevului, deoarece de buna lui pregătire actuală va depinde progresul societății viitoare.

Lectura suplimentară este unul dintre mijloacele cele mai eficace în munca de autoeducație. Elevii trebuie să aibă o lectură cît mai bogată și mai diversă, făcînd rezumate și analize, cultivînd stilul ales, atît în scris, cît și oral. Cercurile cu elevii sînt un admirabil mijloc de autoeducare, întrucît aici se pune accentul pe munca independentă, adevărata cale de formare a gîndirii și imaginației creatoare. Autocontrolul comportamentului la școală și în afară de școală va trebui efectuat la finele fiecărei zile, spre a vedea ceea ce s-a realizat bine, ceea ce s-a greșit sau ceea ce a mai rămas de făcut. Preadolescenții trebuie deprinși a-și judeca singuri acțiunile, în conformitate cu normele sociale existente, punînd interesele colective mai presus de cele personale.

Preadolescentul trebuie deprins de timpuriu să-și aleagă țeluri cu valoare socială, care să-l mobilizeze permanent la munca pentru atingerea lor în cele mai bune condiții. Un țel îndepărtat va constitui idealul său de viață sau idealul profesional, căruia să i se subordoneze numeroase țeluri apropiate, ușor realizabile și care să producă întotdeauna satisfacție tînărului, determinîndu-l la o muncă și mai temeinică în acțiunile viitoare.

AUTOCUNOAŞTEREA ŞI OPŢIUNEA VOCAŢIONALĂ

Prof. JULIETA ALEXANDRU

Analiza structurală a opţiunii vocaţionale evidenţiază o componentă ce ni se pare fundamentală: determinarea opţiunii în raport cu o anumită imagine despre sine însuşi. Trebuinţele şi interesele, înclinaţiile şi aptitudinile ce se întrepătrund în textura motivaţiei care justifică alegerea viitorului medic, inginer sau pedagog exprimă de cele mai multe ori un anumit nivel de aspiraţie, o încercare de autodefinire. Prospectarea viitorului se face pornindu-se de la o anumită modalitate a conştiinţei de sine, încearcă să realizeze un anumit model, în care optantul „se proiectează" în raport cu ceea ce consideră că reprezintă şi ceea ce doreşte să reprezinte. Acest model al lui „sine însuşi" îndeplineşte funcţia de „filtru", reţinînd din multitudinea de posibilităţi numai pe acelea din care să se poată închega imaginea socotită de el reprezentativă. Chiar atunci cînd, datorită unor anumite împrejurări, elevul este conştient că nu-şi va putea alege drumul dorit, constatarea realizării nivelului de aspiraţie se efectuează tot prin raportarea la o anumită imagine despre sine însuşi.

Imaginea despre sine nu se suprapune în chip necesar „adevărului despre sine". Ea se poate constitui uneori pornind de la premise false, întemeiate pe supraevaluarea sau subevaluarea datelor proprii, pe raportarea lor la un sistem de referinţe necorespunzător, imitarea unor modele inadecvate, influenţa incomplet asimilată a unor factori de mediu, pe un simţ al realităţii deficitar. În acest context, vechiul îndemn socratic „cunoaşte-te pe tine însuţi" îşi păstrează neştirbit actualitatea.

Se pune însă întrebarea : în ce măsură elevii care-şi aleg drumul în viaţă se cunosc pe ei înşişi ? Pornind de la ipoteza relaţiilor existente între aceşti doi termeni, problema se poate formula în modul următor : dacă opţiunea vocaţională ne apare ca funcţie a imaginii despre sine a optantului, realizînd-o sau contrazicînd-o, dar depinzînd de ea, în ce măsură contribuie autocunoaşterea elevului la construirea acestei imagini şi implicit la motivarea opţiunii vocaţionale ? Întrebarea pare justificată, deoarece, oricare ar fi factorii care o influenţează, alegerea profesiunii este totuşi un act individual, subiectiv.

Pornind de la considerentele de mai sus, ne-am propus să cercetăm nivelul capacităţii de autocunoaştere a elevilor şi măsura în care se poate stabili o concordanţă între aceasta şi opţiunea vocaţională. Ne-am întrebat, de asemenea, ce relaţii există între etapa de vîrstă şi nivelul comportamentului cercetat, ce factori coexistă cu factorul subiectiv în structura opţiunii vocaţionale şi care ar fi metodica dezvoltării capacităţii de autocunoaştere şi utilitatea acesteia pentru creşterea probabilităţii corespondenţei dintre personalitatea elevului şi profesiunea aleasă.

Subiecţii noştri au fost elevi şi eleve din clasele a VIII-a * şi a XII-a. Deşi opţiunea vocaţională nu este în mod necesar specifică numai acestor clase, ea fiind

* Cercetarea a fost efectuată în condiţiile şcolii generale de opt ani.

o preocupare firească a adolescenţilor, le-am ales totuşi pentru că, fiind situate la sfîrşitul unor cicluri, impun elevilor respectivi precizarea unei atitudini opţionale iminente şi deci sporesc intensitatea şi gradul de reliefare a fenomenului studiat. De asemenea, fiind situate la începutul şi sfîrşitul adolescenţei, loturile constituite îngăduie comparaţii semnificative în legătură cu evoluţia capacităţii de autocunoaştere.

Cercetarea s-a desfăşurat la Liceul nr. 1 „I. L. Caragiale" şi la Şcoala generală nr. 6 din oraşul Ploieşti. Am ales în mod deliberat acest oraş, ţinînd seama de profilul său economic şi industrial complex, de tradiţiile sale muncitoreşti pe care le-am considerat „educogene" în sensul temei cercetate.

S-a lucrat cu un lot de 202 elevi şi eleve (45,05% şi respectiv 54,95%) de la clasele a VIII-a, de 14—15 ani şi cu un lot de 192 elevi şi eleve de la clasele a XII-a, dintre care 51,56% de la secţia reală (59,60% elevi şi 40,40% eleve) şi 48,44% de la secţia umanistă (17,20% elevi şi 82,80% eleve).

Profesiunea părinţilor celor 394 subiecţi se distribuie după cum urmează: părinţi cu studii superioare 29,72% la clasa a VIII-a şi 14,57% la clasa a XII-a; părinţi funcţionari 20,79% la clasa a VIII-a şi 17,18% la clasa a XII-a; părinţi tehnicieni 21,77% la clasa a VIII-a şi 24,42% la clasa a XII-a; părinţi muncitori 27,72% la clasa a VIII- şi 36,45% la clasa a XII-a; cooperatori agricoli nu apar la clasa a VIII-a şi reprezintă 7,38% la clasa a XII-a.

Caracterul specific locului se exprimă în numărul predominant al părinţilor muncitori şi tehnicieni la ambele loturi, dar şi în numărul relativ mare de specialişti cu studii superioare (îndeosebi ingineri şi economişti). Structura industrială a oraşului şi a regiunii limitrofe se evidenţiază şi în numărul foarte mic de părinţi cooperatori agricoli.

Cercetarea a avut loc în orele de dirigenţie, sub titlul general *Autoportret*. S-a cerut elevilor să răspundă la următoarele întrebări: Ce interese, înclinaţii şi aptitudini am? Ce profesiune mi se potriveşte în concordanţă cu interesele şi înclinaţiile mele? Care-mi sînt dorinţele pentru activitatea viitoare? La ce obiecte am medii de 8, 9, 10? S-a explicat elevilor că răspunsurile lor trebuie să fie astfel formulate, încît ele să permită închegarea unui autoportret legat de alegerea viitoarei profesiuni. Chestionarul a fost propus la şase clase a XII-a şi la şapte clase a VIII-a. Elevii au colaborat cu bunăvoinţă, răspunsurile lor exprimînd adeseori un conţinut etic într-o formă literară. Prelucrarea răspunsurilor elevilor s-a făcut în raport cu următorii parametri: clasa, secţia (la clasa a XII-a), interese şi aptitudini, corespondenţa intereselor cu profesiunea aleasă, a acesteia cu profesiunea părinţilor, corespondenţa intereselor cu notele obţinute la diferite materii. Din analiza materialului se desprind o serie de aspecte în contextul problemei cercetate.

Un aspect important îl constituie imaginea diferenţiată a structurii intereselor la clasele a VIII-a şi a XII-a. Astfel, la primul lot sînt mărturisite o avalanşă de interese foarte deosebite, coexistînd fără dificultate în aria de preocupări foarte primitoare, dar nu îndeajuns de selectivă a elevilor ce se află abia la începutul adolescenţei (interese literare, artistice, tehnice, ştiinţifice, sportive). Dar, oricare ar fi interesele, ele sînt indicate cu precizie şi fără şovăială. Toţi elevii chestionaţi par a nu avea indoieli asupra înclinaţiilor şi intereselor lor:

„Îmi place mult să citesc cărţi istorice, legate de lupta poporului nostru. Am şi o mică colecţie de monezi româneşti şi străine. Dintre materii cel mai mult îmi place istoria, limba franceză, româna, mai ales gramatica" (elevul D. I., clasa a VIII-a). „Mă preocupă şi pasionează lucrările electrotehnice, aparatura radio. Activez în cadrul cercului „Radio" la

Palatul pionierilor. Îmi place fizica, matematica, desenul, dar vreau să devin om cult, astfel că învăț cu aceeași pasiune la română, istorie și geografie" (elevul M.D., clasa a VIII-a). „Mă preocupă pictura, dar îmi place și muzica. Vreau să devin arhitectă. Îmi place tot ce se construiește, mă impresionează minunatele clădiri ce se înalță" (eleva C.I., clasa a VIII-a). „Îmi place foarte mult să citesc, să scriu mici povestiri, dar îmi place să am grijă și de cei care sînt bolnavi, deși îmi place româna, biologia, muzica, sportul, istoria. Îmi dau tot interesul să fiu mai ascultătoare și mai ambițioasă, ca să pot ajunge mai departe ceea ce doresc cu atîta rîvnă" (eleva S. S., clasa a VIII-a).

Dimpotrivă, la clasa a XII-a cercul de interese este mai restrîns, polarizîndu-se în jurul viitoarei profesiuni, dar stabilitatea intereselor crește. Fără îndoială, secția aleasă reprezentînd o primă opțiune, influențează adesea acest proces de clarificare. Se mai evidențiază o organizare a intereselor în cupluri, unul fiind prezentat ca profesional, celălalt ca legat de destindere, deci o ierarhizare în cadrul aceleiași structuri, în timp ce la lotul anterior interesele păreau a se ierarhiza — datorită multitudinii lor — pe grupuri largi de interese (beletristice, artistice, științifice, sportive etc.). Astfel :

„Îmi place matematica, fiecare problemă rezolvată este ca o nouă victorie a mea. De asemenea, îmi place să construiesc diferite aparate, să montez sau să demontez ceva, să repar anumite lucruri. Îmi place să citesc foarte mult, dar cea mai importantă înclinație rămîne matematica" (elevul N. B., clasa a XII-a, secția reală). „Iubesc chimia, mă pasionează. De asemenea, îmi place desenul, pictura și pianul în timpul liber" (eleva D. M., clasa a XII-a, secția reală) : „Am înclinații pentru literatură (lectură) și pentru fizică pe care o iubesc ca pe o ființă" (eleva A. L., clasa a XII-a, secția reală). „Am înclinații pentru medicină și muzică" (eleva N.N., clasa a XII-a, secția reală). „Mă preocupă chimia, dar îmi place mult să desenez, să pictez ceva, indiferent de reușită și pentru mine este o destindere" (eleva E. T., clasa a XII-a, secția reală). „Îmi plac științele exacte, mai ales fizica, ceea ce m-a făcut să-mi dedic cea mai mare parte din orele de studiu acestor materii. Mă interesează de asemenea limbile străine și am înclinații sportive" (elevul L. N., clasa a XII-a, secția reală).

Mai este însă necesară o precizare : în timp ce la clasele a XII-a, fie că sînt reale sau umaniste, fie că răspund eleve sau elevi, procesul de organizare și clarificare a intereselor este o trăsătură comună, la clasele a VIII-a se constată o deosebire între băieți și fete, în sensul că la acestea din urmă cercul de interese este mai restrîns, dar mai sistematizat. Deși numărul intereselor evocate este încă mare, ele tind să se grupeze în anumite domenii ale cunoașterii și creației :

„Îmi place româna și îmi place să scriu" (eleva D. F., clasa a VIII-a). „Citesc foarte mult. Mă preocupă în mod deosebit istoria. De aceea citesc foarte mult cărți legate de această știință" (eleva G. I., clasa a VIII-a). „Îmi plac foarte mult limbile străine și o spun fără să mă laud, am aptitudini în această privință. În timpul liber (e drept că foarte rar se poate pune această problemă), îmi place să citesc cărți englezești (sau să traduc) și chiar să mă autoinițiez în cunoașterea limbilor germană și franceză, care-mi plac nespus de mult" (eleva G.V., clasa a VIII-a).

Interesant ni se pare rolul „frenator" pe care pare a-l juca eventualitatea apropiată a examenului de admitere în liceu, mai ales la elevele clasei a VIII-a. Spunem „frenator", pentru că el acționează prin eliminare și nu prin organizarea multitudinii de interese.

„Îmi place foarte mult să citesc și să fiu la curent cu toate noutățile din toate domeniile de activitate. Pentru anul acesta în centrul preocupărilor mele stă, bineînțeles, examenul de admitere, pe care sper să-l iau" (eleva R.H., clasa a VIII-a). „În această perioadă mă pregătesc intens pentru examenul de admitere, acest prag pe care trebuie neapărat să-l trec cu succes. Lucrez foarte mult la obiectele care sînt în programa de admitere (matematică, română, istorie). Mă pregătesc pentru olimpiada de matematică" (eleva L. S., clasa a VIII-a). „Cînt la acordeon, practic călăria, dar preocuparea mea principală rămîne examenul de admitere", (elevul C. I., clasa a VIII-a). „Deocamdată preocupările mele se îndreaptă spre examenul de admitere în clasa a IX-a" (eleva C.I. clasa a VIII-a).

La clasele a XII-a iminența examenului de bacalaureat nu pare a inhiba nici la eleve, nici la elevi, interesele mult mai temeinic construite. În acest sens, ni s-au părut semnificative deosebirile în definirea intereselor, în denumirea lor. Astfel, în timp ce majoritatea elevilor claselor a VIII-a își denumesc interesele prin obiectele concrete cu care și asupra cărora acționează (cărți de aventuri, pian, haltere etc.), cei din clasele a XII-a utilizează noțiuni generale (literatură, știință și

tehnică, muzică), unii dintre ei dînd dovadă de cunoaştere temeinică a domeniului de activitate de care sînt preocupaţi. Astfel, în clasa a VIII-a :

„Sînt gimnastă şi îmi place această ramură a sportului" (eleva A.C., clasa a VIII-a). „Am înclinaţii pentru muzică. Cînt din gură şi la chitară" (elevul G.S., clasa a VIII-a). „Îmi place să citesc în fiecare zi presa, îmi plac cărţile de actualitate — citesc cărţi despre diferite călătorii, despre istoria automobilului, vaporului etc..." (elevul D.C., clasa a VIII-a).

La clasa a XII-a :

„Ce înclinaţii am ? Voi începe cu cea mai veche şi totodată cea mai puternică şi anume sportul. A doua, care este mai nouă faţă de prima, priveşte profesiunea pe care mi-am ales-o, adică medicina" (eleva L.M., clasa a XII-a, secţia reală). „Îmi place foarte mult să mă ocup de problemele practice de mecanică. Am constatat cu bucurie că am răbdarea necesară şi aş putea spune şi ingeniozitate" (elevul G.F., clasa a VII-a), secţia reală). „Am fost şi voi fi întotdeauna pasionată de studiul ştiinţelor sociale" (eleva A.C., clasa a XII-a, secţia umanistă). „Activitatea mea se îndreaptă mai mult spre ştiinţă, spre tehnică, mai ales spre ceea ce este nou în acest domeniu" (elevul I.P., clasa a XII-a, secţia reală). „Îmi place să construiesc, să construiesc şi să studiez continuu" (elevul G.P., clasa a XII-a, secţia reală).

Din punctul de vedere al numărului de preocupări indicat de elevi, răspunsurile se distribuie după cum urmează:

ÎN CLASELE a VIII-a :

Preocupările indicate	Băieţi (91)	Fete (111)	Total elevi clasa a VIII-a (202)
Mai mult de 3	29	18	47
	31,80%	16,20%	23,20%
3	27	30	57
	29,60%	27%	28,20%
2	19	28	47
	20,80%	25,20%	23,20%
1	16	35	51
	17,80%	31,60%	25,40%
0	. .	. .	. .

ÎN CLASELE a XII-a :

Preocupările indicate	Real — 99 elevi		Uman — 93 elevi		Total 132 elevi la clasa a XII-a
	băieţi 59	fete 40	băieţi 16	fete 77	
mai mult de 3	7	8	1	9	25
	11,70%	20%	6,20%	11,60%	13,20%
3	5	8	2	10	25
	8,50%	20%	12,50%	13,10%	13,20%
2	14	9	7	18	48
	24,50%	22,50%	43%	23,40%	25%
1	33	15	6	40	94
	55,30%	37,50%	39,30%	51,90%	48,60%
0	0	0	0	0	0

Caracterizîndu-se astfel pe ei înşişi, elevii din ambele loturi demonstrează o cunoaştere de sine satisfăcătoare, imaginea pe care o oferă corespunzînd întocmai celei pe care a construit-o studiul ştiinţific al adolescenţei. Mai mult, compararea celor două loturi nuanţează şi deosebirile în raport cu vîrsta. Într-adevăr, în timp ce la elevii claselor a VIII-a se mai păstrează încă particularităţi ale preadolescenţei, la cei care nu peste multă vreme se vor despărţi de adolescenţă, imaginea despre sine este mai închegată, mai clară, mai stabilă. Semnificativ apare faptul că nici unul dintre elevii chestionaţi nu s-a înscris la rubrica rezervată acelora care nu indică nici o preocupare şi deci nu şi-ar cunoaşte înclinaţiile şi interesele. Însă, în timp ce la primii cunoaşterea este în mare măsură legată de acţiuni nemijlocite (activitate concretă în domeniile indicate), la cei mai mari precizarea trăsăturilor autoportretului este determinată de o reflecţie mai susţinută. Această deosebire este demonstrată de raportul dintre preocupările literare şi cele ştiinţifice la loturile studiate. Astfel, în timp ce la clasele a VIII-a un număr relativ mare de subiecţi, băieţi şi fete, indică în egală măsură preocupări din sfera literaturii, ştiinţei şi tehnicii, la elevii mai mari, unde funcţia de selecţie şi ierarhizare acţionează mai evident, numărul subiecţilor care indică o egalizare a preferinţelor literare cu cele ştiinţifice este mult mai mic.

Astfel, în timp ce toţi elevii din clasele a XII-a indică profesiunea aleasă, numai 144 din 202 elevi de clasa a VIII-a, adică 71%, aleg o profesiune, 46 indică numai tipul de şcoală, iar 12 sînt nedecişi. Distribuţia subiecţilor în raport cu tipul de şcoală pe care doresc s-o urmeze:

Tipul de şcoală	Băieţi	Fete
Liceu teoretic	66 72,60%	88 79,27%
Liceu de specialitate	22 24,20%	19 17,13%
Şcoala profesională	2 2,10%	2 1,80%
Nehotăriţi	1 1,10%	2 1,80%

Reiese, aşadar, orientarea predominantă spre liceele teoretice, dar şi numărul redus de nehotăriţi. Dificultatea va fi însă mai mare pentru aceşti subiecţi în ceea ce priveşte alegerea profesiunii. Elementele comune celor două grupe se fac prezente şi în modalitatea de distribuţie a profesiunilor alese. Astfel : la clasa a VIII-a pentru politehnică optează 35,50% băieţi şi 3,75% fete. La clasa a XII-a aleg această profesiune 28,80% băieţi şi 7,50% fete de la secţia reală şi 6,25% băieţi de la secţia umanistă.

Profesiunea de profesor este aleasă de 7,80% băieţi şi 40% fete de la clasa a VIII-a, 10,60% băieţi şi 20% fete de la clasa a XII-a secţia reală, 56,25% băieţi şi 57% fete de la secţia umanistă.

Din compararea datelor obţinute reiese ca o concluzie majoră concordanţa dintre structura opţiunii intereselor şi cea a profesiunilor. De asemenea, insufi-

cienta capacitate de selecţie caracteristică elevilor claselor a VIII-a se evidenţiază şi în cadrul opţiunii profesionale. Astfel, ca o replică a predominării aproape generale la băieţi a intereselor ştiinţifice şi tehnice, politehnicienii se situează, la ambele grupe cercetate, pe primul loc. Predominarea intereselor beletristice la fete, determină o pondere mai mare la ambele grupe, alegîndu-se, îndeosebi, materii din grupa literatură-istorie. Chiar şi la secţia reală 20% dintre fete vor să devină profesoare, tot atît de mult ca şi chimiste (22%) sau medici (20%).

Pe de altă parte, se constată o precizare şi o restrîngere a opţiunilor la clasa a XII-a, unde o mare parte dintre profesiuni nu au optanţi, subiecţii concentrîndu-se pe cîteva profesiuni precise : ingineri şi medici la băieţi, medici şi profesoare la fete. Dimpotrivă, la clasa a VIII-a, aproape toate profesiunile au optanţi, numărul celor cu un caracter mai izolat (cuprinse la rubrica alte profesiuni) fiind mult mai mare. Ar fi desigur interesant să analizăm motivaţia alegerii de către elevi a fiecăreia dintre profesiunile indicate în tabelul anterior, această analiză putînd evidenţia în mod util dinamica formării opţiunii profesionale dintr-o perspectivă stadială. Dar acesta nu a fost obiectul cercetării de faţă. De altfel, această corespondenţă se oglindeşte şi în tabelul de mai jos :

Raportul între preocupările indicate şi profesiunea aleasă	Clasa a VIII-a		Clasa a XII-a			
			Real		Uman	
	Băieţi 64	Fete 80	Băieţi 59	Fete 40	Băieţii 16	Fete 77
Corespund	58 / 90,60%	78 / 97,50%	59 / 100%	40 / 100%	16 / 100%	77 / 100%
Nu corespund	6 / 9,40%	2 / 2,50%	—	—	—	—

În interpretarea datelor de mai sus vom ţine seama de faptul că, în timp ce la clasele a XII-a corespondenţa este deplină, la clasele a VIII-a, această corespondenţă se stabileşte numai la 144 subiecţi din 202 (64 băieţi, 80 fete) şi chiar la acest „sub lot" selecţionat valorile sînt inferioare celor prezentate de clasa a XII-a.

Pentru a verifica măsura în care interesele şi opţiunile vocaţionale declarate de către subiecţi orientează activitatea şcolară, definindu-se ca o realitate obiectivă şi nu ca o dispoziţie efemeră, am căutat corespondenţa dintre notele 8, 9, 10 obţinute de elevi şi materiile şcolare corespunzătoare intereselor declarate. Datele astfel obţinute sînt cuprinse în tabelul de mai jos :

Corespondenţe între interese şi notele 8,9,10	Clasa a VIII-a		Clasa a XII-a			
			Real		Uman	
	Băieţi 64	Fete 80	Băieţi 59	Fete 40	Băieţi 16	Fete 77
Corespund	55 / 86%	76 / 95%	53 / 89,93%	38 / 95%	15 / 93,80%	75 / 97,40%
Nu corespund	9 / 14%	4 / 5%	6 / 10,17%	2 / 5%	1 / 6,20%	2 / 2,60%

Indicii procentuali ridicaţi ai corespondenţei dintre rezultatele obţinute la anumite materii şi preocupările indicate de elevi, corespunzătoare acestor materii confirmă capacitatea elevilor din ambele loturi de a-şi preciza corect domeniile de

selecție. Deosebirile dintre loturi nu sînt semnificative. Totuși, existența unor necorespondențe între interesele declarate de elevi și notele obținute la obiectele corespunzătoare acestora rămîne o problemă de rezolvat cu ajutorul profesorilor și al diriginților.

Aici se pune însă o întrebare : în ce măsură se prezintă opțiunea profesională ca un rezultat nemijlocit al proiecției intereselor elevilor în viitor ? Care este influența mediului familial asupra opțiunii ? Cum se integrează exemplul oferit de activitatea părinților în structura imaginii despre sine ? Am calculat raporturile de *identitate* (alegerea profesiunii părinților), *succesiune* (alegerea unei profesiuni ce implică rămînerea în sfera profesională a părinților, pe o treaptă superioară de pregătire) și cele de totală *necorespondență*, obținînd următorul tablou :

Specificare	Clasa a VII-a		Clasa a XII-a			
			Real		Uman	
	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete
Identitate	9	4	3	2	0	1
	14%	5%	5%	5%	—	1,31%
Succesiune	29	13	18	8	0	8
	45,30%	16,25%	30,50%	20%		10,40%
Necorespondență	26	63	38	30	16	68
	40,70%	78,75%	64,50%	75%	100%	88,29%

Datele consemnate evidențiază originalitatea opțiunii subiecților. În general, aceștia își aleg drumuri proprii, sau, dacă se păstrează în sfera profesională părintească, aspiră spre o calificare superioară. Acest aspect, deși destul de evident și la clasele a VIII-a, devine și mai pregnant la subiecții din clasele a XII-a. El este comun fetelor și băieților. Influența exterioară există, dar ea își spune altfel cuvîntul. Elevul care-și urmează un drum propriu în raport cu părintele său este totuși influențat de atmosfera generală a mediului într-un sens mai larg. Structura profesională a orașului Ploiești, vechi centru industrial, a influențat desigur creșterea indicelui de profesiuni tehnico-industriale la băieți, după cum tradițiile sale culturale reprezintă o ambianță favorabilă pentru alegerea unor profesiuni ca cea de profesor (frecventă în opțiunile fetelor). Dar și mai sugestiv apare acțiunea societății în cadrul căreia se dezvoltă copiii noștri, în modalitățile pe care aceștia le aleg spre a-și motiva opțiunile, în caracterul generos, în patriotismul socialist care le inspiră alegerea unei profesiuni. La clasa a VIII-a opțiunile se motivează în felul următor :

„Mi se potrivește orice profesiune, cu condiția ca să reușesc să fiu util societății, demn de această societate" (C.L.). „Vreau să devin un mare sportiv, pentru ca să aduc țării medalii și trofee", (G.N.). „Voi urma medicina pentru a fi de folos oamenilor" (D.C.). „Învăț pentru a fi de folos societății viitoare" (D.M.). „Vreau să devin o profesoară eminentă" (G.D.) ; „În activitatea mea viitoare voi depune eforturi pentru a da ceva nou științei" (E.I.) : „Vreau să mă ridic prin muncă și inteligență și să fiu de folos societății" (M.M.).

Cultivarea motivației social-morale la elevi este o preocupare a profesorilor și diriginților, care contribuie astfel la ușurarea realizării autocunoașterii la elevi. Elevii își pun întrebări ca acestea : doresc să fiu folositor, dar sînt destul de pre-

gătit pentru aceasta? Ce ar trebui să fac pentru realizarea scopului propus? La clasa a XII-a această motivaţie social-morală însoţeşte adesea răspunsurile lor:

„Doresc să reuşesc la facultatea de filozofie — secţia sociologie — şi apoi, în cadrul acestei secţii, să realizez ceva care să servească umanităţii" (A.D.). „Vreau să devin o bună profesoară, să duc mai departe făclia învăţămîntului românesc" (F.I.). „Să muncesc în aşa fel, încît să fiu un exemplu pentru cei din jur, contribuind astfel la înflorirea patriei mele" (D.R.). „Doresc să devin medic şi cred că tocmai în puterea de a înţelege şi iubi oamenii constă înclinaţia mea care-mi va ajuta să-mi realizez dorinţa" (E.V.). „Vreau să descopăr o nouă metodă de predare eficientă a matematicii" (P.S.). „Doresc ca în calitate de agronom să fiu repartizat în satul natal" (T.T.).

★

Rezultatele obţinute par a justifica următoarele concluzii:

1. Capacitatea de autocunoaştere a elevilor variază cu vîrsta, în sensul precizării, conturării, restrîngerii şi aprofundării intereselor. Dar, încă la sfîrşitul şcolii generale elevii pot utiliza în mod relativ satisfăcător ceea ce ştiu despre ei înşişi, pentru a-şi preciza drumul în viaţă.

2. Influenţa mediului înconjurător se exprimă în mai mică măsură la nivelul familial şi în mai mare măsură la nivelul mediului ambiant. Subiecţii noştri au demonstrat tendinţa de a-şi urma un drum propriu în raport cu profesiunea părinţilor, dar au exprimat în alegerea lor tendinţele materiale şi morale ale societăţii noastre, ca şi influenţa particularităţilor locale ale unui vechi oraş industrial şi muncitoresc.

3. Dezvoltarea capacităţii de autocunoaştere, demonstrabilă prin compararea datelor obţinute la cele două grupe, nu trebuie lăsată să se desfăşoare spontan, ci este necesar să devină obiectul unui proces instructiv-educativ sistematic.

4. Importanţa deosebită a unei autocunoaşteri adecvate a elevilor nu numai pentru alegerea profesiunii, ci, în general, pentru comportarea în viaţă, impune includerea acestui obiectiv în sfera activităţii educative.

CUNOAŞTEREA ÎNDATORIRILOR PIONIEREŞTI ŞI EDUCAŢIA CETĂŢENEASCĂ A COPIILOR*)

Prof. FLORICA-SILVIA PURDEA

Formarea civică" a copiilor devine un obiectiv al muncii educative încă din primele clase şcolare. Astfel, pe diferite căi şi cu mijloace adecvate se urmăreşte elaborarea la elevii mici a conştiinţei că aparţin unei colectivităţi — şcolii, iar mai departe societăţii — faţă de care au îndatoriri şi anumite drepturi, consemnate şi în carnetul lor de elev. Asemenea cerinţe obligatorii, dacă sînt interiorizate la copii, devin repere diriguitoare în comportarea lor, atît în şcoală, cît şi în afara ei. Fiecare copil este chemat să răspundă, cît mai adecvat, îndatoririlor social-cetăţeneşti care decurg din calitatea sa de elev.

Consolidînd şi promovînd asemenea cerinţe morale-civice, Statutul unităţilor şi detaşamentelor de pionieri din Republica Socialistă România — lege de bază a Organizaţiei Pionierilor — lărgeşte sfera formării social-cetăţeneşti a copiilor, instituind îndatoriri şi drepturi[1] care decurg din calitatea lor de pionieri, de membri ai unei organizaţii social-politice a copiilor. Acestea privesc în primul rînd atitudinea patriotică a elevilor, sîrguinţa la învăţătură, dragostea de muncă, disciplina şi păstrarea bunului obştesc, calităţile personale (cinstea, sinceritatea, modestia, curajul, camaraderia), ca şi o serie de atitudini faţă de adulţi (respectul pentru părinţi, faţă de profesori), în fine, dragostea faţă de frumuseţile naturii şi atitudinea de ocrotire a ei.

Cercetarea procesului de interiorizare a acestor cerinţe impune lămurirea în prealabil a ceea ce se înţelege, de fapt, prin *educaţie cetăţenească* la vîrsta pionieratului.

O primă distincţie ce trebuie făcută este aceea între „educaţia cetăţenească" ca obiect de învăţămînt şi educaţia cetăţenească ca proces de influenţare sistematică, conştientă şi permanentă a tinerei generaţii şi de elaborare a unei conduite corespunzătoare normelor vieţii noastre socialiste.

Educaţia cetăţenească ca obiect de învăţămînt urmăreşte înarmarea tinerei generaţii cu un sistem de cunoştinţe despre *stat, drept şi morală*, cunoasterea trăsăturilor orînduirii noastre socialiste şi de stat, *a drepturilor şi îndatoririlor fundamentale ale cetăţenilor*, a organelor de stat şi a atribuţiilor lor în conducerea statului şi în formarea convingerilor moral-cetăţeneşti[2]. Educaţia cetăţenească îi ajută, de asemenea, pe copii să cunoască politica Partidului Comunist Român, forţa politică conducătoare în Republica Socialistă România.

Obiectul „Educaţia cetăţenească" este „doar o grupare şi sistematizare a unor noţiuni fundamentale de care are nevoie orice absolvent al şcolii generale

---

* Studiu elaborat sub conducerea conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan.

[1] *Statutul unităţilor şi detaşamentelor de pionieri din Republica Socialistă România*, Ed. politică, Bucureşti, 1967, p. 17—18.

[2] *Elemente de educaţie cetăţenească*, manual pentru cl. a VIII-a, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.

pentru a înțelege mai ușor structura și funcționarea instituțiilor statului nostru"[3]. Acest obiect trebuie privit și tratat în unitate și interdependență cu toate celelalte discipline școlare.

Dar educarea civică înseamnă nu numai informare prin procesul de învățămînt și în afara lui, ci, așa cum am spus, și influențare expresă, educarea unei anumite conduite sociale a copiilor.

Statutul unităților și detașamentelor de pionieri din Republica Socialistă România raportează formarea cetățenească la o perioadă precis determinată a vîrstei copiilor și anume la vîrsta cuprinsă între 9—14 ani, cu accent deosebit pe aspectul formativ : de cultivare la copii a cinstei, modestiei și curajului, de dezvoltare a dragostei față de munca fizică și a respectului pentru cei ce muncesc, a răspunderii pentru păstrarea cu grijă a bunurilor obștești.

Totodată, statutul precizează drepturile și îndatoririle celor ce devin membri ai Organizației, stabilind de la început cerința unui anumit nivel de comportament, o anumită bază pentru acceptarea elevilor în cadrul pionieresc : sîrguință la învățătură, disciplină școlară, comportare corectă în școală, familie, societate.

Considerăm însă că pentru realizarea unui „bun cetățean" pionierului i se cere, pe de o parte, cunoașterea aprofundată a cerințelor statutului, iar pe de altă parte, *angajarea copiilor în procesul de educație cetățenească*, în vederea dobîndirii unor atitudini conștiente, de comportare cetățenească în școală, în colectivul de copii, în familie și societate.

În acest sens, *educația civică*, este procesul de prelucrare și interiorizare a sistemului de influențe privind cerințele cetățenești pînă la gradul de atitudini sociale conștiente în comportarea pionierilor. Luată în această accepțiune, educația civică este o parte a educației morale a elevilor, este aplicarea unor cerințe social-morale la un domeniu anume delimitat, viața de cetățean[4].

Educația cetățenească — proces de formare socială a copiilor — începe, am putea spune, din fragedă copilărie, în familie ; ea se realizează prin conjugarea mai multor factori educativi : exemplul părinților, influența străzii, a radioului, televizorului, apoi a presei și în general sub influența tuturor aspectelor vieții sociale cu care copiii vin în contact.

Contribuția majoră în convergența acestor factori spre scopuri comuniste și spre o conduită cetățenească îi revine școlii și în mod deosebit Organizației Pionierilor.

Există premise psihologice care să permită educarea cetățenească a elevilor de vîrsta pionieratului ? Pînă la ce limite putem concepe acest proces de formare civică a copiilor ?

Cercetările psihologice privitoare la dezvoltarea copiilor între 9—14 ani stabilesc existența unor premise favorabile în această etapă pentru formarea social-morală a elevilor. Este vorba de creșterea sensibilității acestora pentru faptele sociale și conduita oamenilor, o dezvoltare semnificativă a elementelor conștiinței de sine, sporirea spiritului critic pentru atitudinile umane, care se manifestă în predilecția spre controversă, în evidențierea propriei persoane și atracția pentru probleme sociale. În viața afectivă și în comportament se produc salturi semnificative. Toate aceste trăsături „fac ca autoritatea adultului, implicit a comandantului de pionieri, să fie la această vîrstă deosebit de precară. Copilul se eliberează acum de sub tutela părintească și a profesorului ; în grup copilul se simte mare și-și închipuie că poate săvîrși fapte măreț"[5].

Unele date (Z.I. Bojovici, S. Slavina) insistă asupra stărilor afective care în anumite împrejurări fac ca influențarea educativă a copiilor să nu se realizeze conform scopului propus. În asemenea condiții ca reacție la cerința adul-

[3] Dumitru Salade, *Educația moral-cetățenească în problematica pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 8/9, 1966.

[4] D. Salade, *Op. cit.*

[5] Vasile Pavelcu, *Psihologia pedagogică în ajutorul comandantului de pionieri* „Educația pionierească" nr. 4, aprilie 1968.

tului, copilul „se închide în sine", „devine surd" și nereceptiv la cerințele date, sau încearcă să acționeze chiar contrar, de exemplu, să mîzgălească băncile, să rupă florile etc. Acest fenomen a fost denumit „barieră de sens", care apare acolo unde adultul nu ține cont de motivele de acțiune ale copilului. Termenul este astfel folosit, deoarece cerința formulată capătă pentru copii un alt sens, diferit de cel dat de adult.

Pentru adult, desigur, cerințele sînt motivate prin scopul educativ urmărit în împrejurările respective, iar pentru copil au un sens de șicană. O astfel de deosebire în ceea ce privește sensul cerinței formulate față de copil creează o piedică — barieră — în influența exercitată de această cerință asupra lui. Cercetările mai recente au stabilit că la baza fenomenului „barieră de sens" pot exista diferite mecanisme psihologice și că, în funcție de natura fenomenului dat, această barieră se exprimă în mod diferit. În unele cazuri, copilul nu admite cerința adultului și nu reacționează la ea, pentru că această cerință este străină experienței sale, ideilor pe care și le-a format despre lucrurile din jur. De exemplu, se reproșează copiilor că ei calcă florile, iarba, că rup crengile copacilor. Copilul înțelege că nu trebuie să facă lucrul acesta, dar nu poate nici să acorde importanța cuvenită actelor sale, întrucît nu este capabil să se situeze pe punctul de vedere al adultului, să aprecieze munca altora și daunele pe care le provoacă prin ceea ce face. De aceea, el îl ascultă pe adult, poate chiar să fie de acord cu el, dar, rămas singur, continuă să facă același lucru, pentru că tendința de a satisface trebuința sa de mișcare are pentru el o însemnătate mai mare decît respectarea cerinței formulate de adult. În acest caz avem de a face cu așa-numita „impenetrabilitate" a copilului față de influențele pedagogice, cu bariera de sens, dar o astfel de barieră nu denotă că trăirea înseamnă incapacitate, negativism, protest intern, legic instituit la copil.

În alte cazuri, bariera de sens poate avea un mecanism cu totul diferit. Ea poate fi rezultatul ciocnirii a două sau mai multe tendințe afective contradictorii. De exemplu, copilul este captivat la un moment dat de o carte, mama îi cere să meargă după pîine. Copilul dorește să citească cartea în continuare, fiind prins de ea, dar în același timp n-ar vrea nici s-o supere pe mama. O astfel de conduită poate apărea ca o nesupunere, dar mai degrabă ca o conduită care în mod plastic poate fi denumită „surditate", adică ignorarea conștientă sau inconștientă a cerinței formulate de mama.

În aceste cazuri, copilul „nu aude" realmente, sau nu vrea să audă și să înțeleagă ceea ce i se spune, întrucît în caz contrar ar intra în conflict cu sine însuși. Dacă, în cazul dat, mama va insista asupra respectării cerinței, la copil poate să apară o stare afectivă acută și legată de aceasta un protest afectiv.

A. Chircev arată că: „convingerea nu poate fi socotită un „datum" inițial, o variabilă psihică ireductibilă..."[6] Considerată în primul sens, convingerea începe prin a fi un proces psihic polivalent și pluridimensional. Ea deține importante componente cognitive, afective și volitive totodată. Aceste componente nu sînt juxtapuse, însă, ci se află în relație interfuncțională, specifică, proprie unei sau altei faze concrete în devenirea morală a personalității elevului. În această devenire se poate întîmpla să prevaleze o componentă sau alta dintre cele trei amintite, dar spre sfîrșit se tinde spre organizarea și unificarea internă a elementelor constitutive, într-o convingere fermă, stabilizată, generalizată. De altfel, aceasta este etapa de dezvoltare morală în care la nivelul accesibil vîrstei școlare se poate realiza într-un grad variabil, concordanța necesară între ceea ce *știe*, ceea ce *simte* și ceea ce *face* elevul pionier.

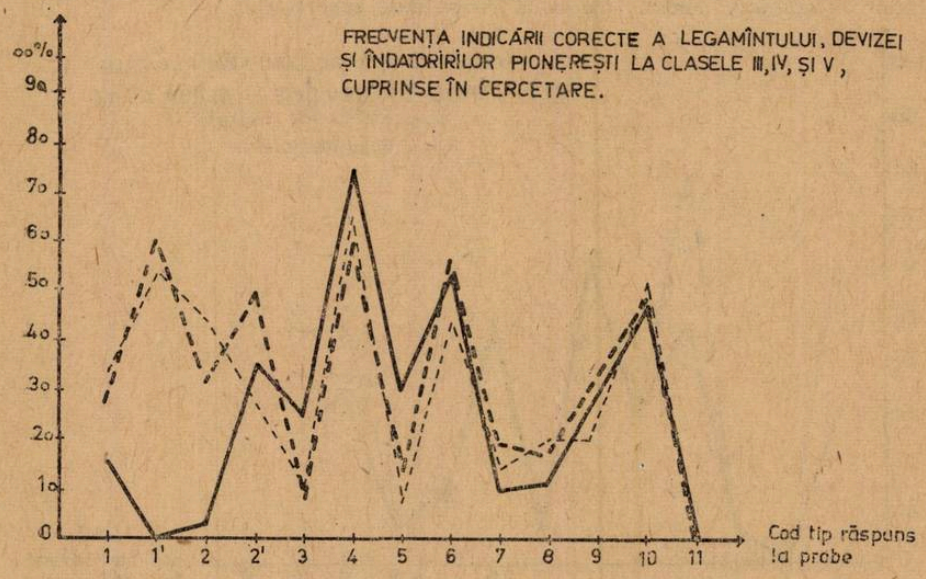
Îndeplinirea cerințelor statutului pionieresc presupune mai întîi de toate, cunoașterea integrală, precisă a acestora.

Ne-a interesat în ce măsură pionierii unor detașamente stăpînesc cognitiv normele prevăzute de statut și le motivează conștient, încercînd că le transpună în acțiune. În acest scop, ne-am adresat cu un chestionar anume formulat: Care este deviza pionierului? Care este legămîntul pionieresc? Ce îndatoriri au pionierii? Acest chestionar a fost aplicat la 10 clase și anume la două clase

[6] A. Chircev, *Aspecte psiho-pedagogice ale educării convingerilor comuniste la pionieri și școlari*, „Educația pionierească", nr. 2/1968.

a III-a din şcoli diferite, două clase a IV-a din două şcoli diferite şi şase clase a V-a din trei şcoli diferite.

Rezultatele obţinute au fost totalizate pe grupe de clase (a III-a, a IV-a, a V-a) după cum urmează în graficul nr. 1 :



Graficul nr. 1

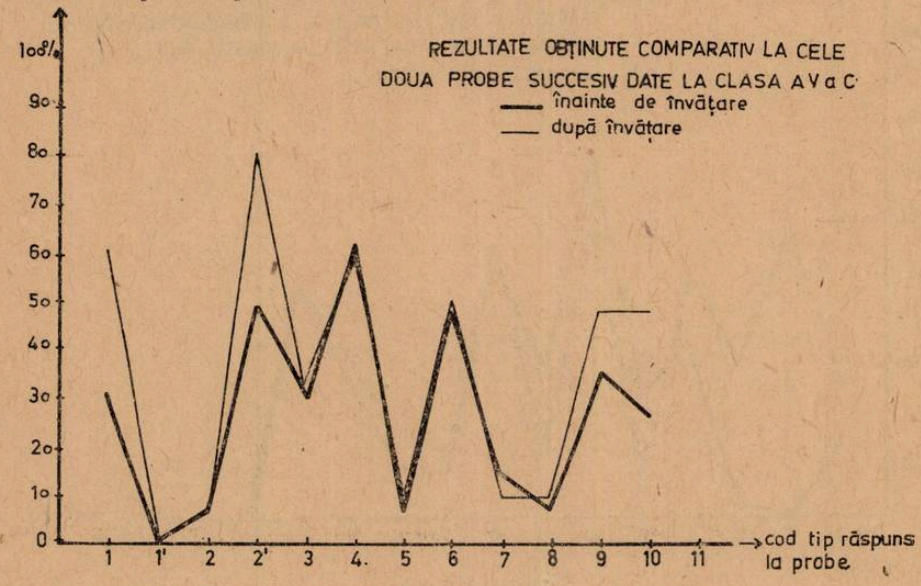
Pe abscisă cifrele reprezintă categoria de răspunsuri la probele menţionate, după cum urmează : 1. Răspunsuri corecte şi complete privind legămîntul ; 1'. Indicarea parţială a legămîntului. 2. Deviza redată în întregime ; 2'. Deviza redată parţial, cifrele — în continuare — îndatoririle. 3. Pionierul iubeşte patria, cinsteşte trecutul glorios al României, tradiţiile de luptă ale poporului nostru pentru libertate şi independenţă naţională. 4. Învaţă cu sîrguinţă. 5. Iubeşte munca, apără şi păstrează cu grijă bunurile obşteşti. 6. Este disciplinat, îngrijit şi ordonat atît în şcoală, cît şi în afara ei. 7. Este modest, cinstit şi drept, spune întotdeauna numai adevărul. 8. Îşi iubeşte şi îşi ajută părinţii. 9. Este curajos şi demn, are încredere în forţele sale şi ale colectivului, este un bun coleg şi prieten. 10. Stimează şi ascultă pe învăţători şi profesori, respectă pe cei mai în vîrstă decît el şi are grijă de cei mici. 11. Iubeşte şi ocroteşte natura, caută să cunoască frumuseţile şi tainele ei.

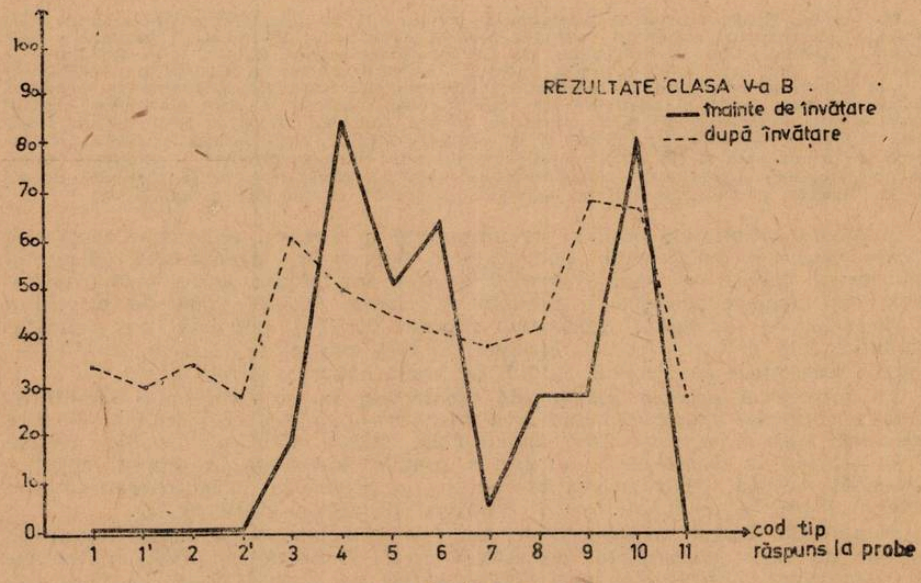
Analizînd rezultatele obţinute şi prezentate în graficul menţionat constatăm la toate clasele o insuficientă cunoaştere a devizei şi legămîntului (procentul răspunsurilor corecte — total şi parţial — este sub 60%) ; se remarcă totuşi o relativ mai bună cunoaştere a acestora la clasele III—IV, faţă de clasele a V-a (la care, de exemplu, numai un procent de 15% pionieri au cunoscut legămîntul, faţă de 34% corect, complet şi 54% parţial la clasele a III-a — pe grafic procentele din dreptul codului de probă notat cu cifrele 1, 1'.

La întrebarea privind îndatoririle pionierului nu sînt diferenţe semnificative între clase. De exemplu, îndatorirea de bază — „învaţă cu sîrguinţă" — este menţionată într-un procent 66% pionieri la clasele a III-a, 62% la clasele a IV-a şi 75% la clasele a V-a (vezi în grafice procentele în dreptul cifrei 4 pe abscisă). Acelaşi fenomen este prezent şi cu privire la menţionarea datoriei „stimează şi ascultă pe învăţători..." (vezi cod 10, acelaşi grafic nr. 1).

Menţionăm faptul că procentele au fost calculate după datele totalizate pe grupe de clase, aproximativ de acelaşi nivel ca pregătire, disciplină, activitate extraşcolară. Diferenţele între detaşamentele de aceeaşi clasă, la clase paralele, au fost neînsemnate. Unele diferenţe au apărut totuşi între clasele paralele în funcţie de interesul acordat de comandanţi pentru prelucrarea cerinţelor statutului în cadrul detaşamentului, ca şi de importanţa acordată unei îndatoriri sau alteia dictată de condiţii speciale din clasă.

În situația în care s-a creat condiția unei conștientizări exprese de către pionieri a obligațiilor lor elementare, cunoașterea statutului (la clasa a V-a C, Școala generală nr. 188 și clasa a V-a B, Școala generală nr. 103) s-a constatat creșterea indicilor de cunoaștere a statutului față de rezultatele la prima probă (vezi graficele nr. 2 și 3 cuprinzînd procentele răspunsurilor corecte prezentate comparativ pentru cele două probe date succesiv)*.





Graficul nr. 2 și 3

* Menționăm că s-a păstrat același sistem de reprezentare a categoriilor de răspunsuri ca în graficul nr. 1.

Insistenţa pe această preocupare de conştientizare a îndatoririlor statutare s-a făcut prin cerinţa însuşirii corecte de către toţi pionierii a legămîntului devizei, drepturilor şi îndatoririlor pionereşti, acţiune legată de întîmpinarea Zilei pionierilor.

Cunoaşterea legămîntului a progresat de la 31% la 66%, iar a devizei de la 48% la 79% parţial.

Privind alte îndatoriri, diferenţele nu-s concludente.

Oarecum semnificativ pare procentajul de la clasa a V-a B, Şcoala generală nr. 103. Dacă la prima probă nici un copil n-a ştiut legămîntul, la proba a II-a răspund total şi parţial în proporţie de 67%. Asupra îndatoririi „Pionierul este curajos şi demn, are încredere în forţele sale şi ale colectivului, este bun coleg şi prieten..." s-au obţinut răspunsuri în proporţie de 65% faţă de 29%, iar la „iubeşte şi ocroteşte natura" 29% faţă de nici un răspuns la prima probă (vezi graficul nr. 3); şi la această clasă, rezultatele privind menţionarea unor îndatoriri nu-s concludente.

Se dovedeşte necesitatea unor acţiuni pioniereşti speciale, consacrate însuşirii corecte şi depline a cerinţelor statutului pionieresc. Desigur, numai învăţarea acestor cerinţe nu este suficientă. Înţelegerea lor profundă şi traducerea în acţiune sînt de fapt edificatoare pentru procesul educaţiei cetăţeneşti.

Ipoteza noastră a fost că prin cunoaşterea şi interiorizarea în cadrul diferitelor acţiuni anume urmărite a îndatoririlor statutare de către pionieri se pot determina în plan atitudinal raporturile lor cetăţeneşti faţă de propria persoană, faţă de ţară, şcoală şi familie, faţă de organizaţie, faţă de bunurile obşteşti şi faţă de natură. Cum studiul atitudinii patriotice şi al educării dragostei pentru muncă fac obiectul unor alte cercetări, mai speciale, ne-au preocupat aici trăsăturile de cetăţean privind comportarea socială a omului.

Chestionarele ne-au dovedit necesitatea ca îndatoririle pioniereşti legate de această comportare să fie mai temeinic însuşite de copii, atît la primirea în organizaţie, cît şi ulterior, pe tot parcursul anilor pionieriei.

Sîntem pentru asimilarea cerinţelor statutare şi într-un cadru educaţional mai organizat; de pildă, în cadrul unui ciclu al orelor de dirigenţie, chiar cu posibilitatea unor reveniri asupra lor, ori de cîte ori se iveşte nevoia.

Ne-a interesat, în continuare, în ce măsură cunoaşterea sau necunoaşterea normelor statutului pionierilor se reflectă în comportamentul zilnic al elevilor. După cum ne preocupă, în chip deosebit, modul în care se interiorizează cerinţele statutare prin mijloacele pe care le oferă programul orelor de dirigenţie la aceste clase, ca şi procedeele de lucru ale profesorului-comandant.

Evident, întregul proces de învăţămînt din şcoală contribuie la educaţia moral-cetăţenească a elevilor, prin solicitarea lor la ordine, punctualitate, corectitudine în muncă, disciplină şcolară, respect faţă de profesori etc. Orele de dirigenţie, însă, au prilejul ca în mod deosebit să facă apel la legătura între ceea ce *cunosc*, *simt* şi *fac* copiii în raport cu o seamă de îndatoriri.

Punctualitatea, disciplina, îndeplinirea sarcinilor în clasă şi în cadrul organizaţiei oglindesc în ce măsură cerinţele statutare au devenit trăiri afective, care duc apoi la atitudini conştiente faţă de munca lor de bază — învăţătura, faţă de bunul obştesc: clasa, mobilierul din clasă, bunurile şcolii etc.

Dacă în general pionierii manifestă grijă faţă de mobilierul clasei, păstrează bunurile şcolii, se întîlnesc cazuri de elevi care nesocotesc regulile de comportare, aduc prejudicii bunurilor obşteşti. S-au întîlnit şi situaţii în care conduita de elev purta amprenta unor carenţe educative, carenţe care se manifestau în situaţii diverse. Astfel: pionierii la intrare sau ieşirea din clasă, şcoală etc., nu dau întîietate fetelor, în relaţiile dintre ei, le vorbesc obraznic sau fac gesturi necuviincioase etc. Asemenea aspecte au fost analizate de către pionieri în cadrul unor şedinţe de detaşament sau în ora de dirigenţie, cînd s-au dezbătut aspecte de conduită şi cînd pionierii s-au dovedit a fi foarte receptivi, mai ales că în aceste şedinţe au avut loc şi demonstraţii practice. De exemplu, la Şcoala generală nr. 188, clasa a V-a C, la subiectul *Tu eşti politicos ?*, pionierii s-au pregătit temeinic, venind cu fapte din viaţă, din revista „Cutezătorii"

și din cărți de literatură ; ei au discutat probleme legate de comportarea corectă și ținuta etică superioară în relațiile cu cei din jur, atît de importante pentru profilul viitorului cetățean.

Activitatea s-a desfășurat după următorul plan :
— Ce înțelegeți prin comportare politicoasă ?
— Cum salutați pe tovarășii profesori (pe maturi în general și pe colegi) ?
— Cum vorbiți ?
— Cum se adresează o rugăminte, cum mulțumiți ?
— Cum vă purtați în localuri publice (cinema, club, muzee) ?
— Cum vă purtați cînd greșiți ?
— Cum intrați și ieșiți din școală, din clasă ?
— Cum vă urcați în tramvaie și autobuze ?
— Folosiți expresii jignitoare cînd vorbiți cu colegii, cu prietenii ?
— Ce atitudine aveți față de colege ?
— Acceptați bătaia, înjurăturile ?
— Sînteți modești sau vă place să fiți lăudați pentru atitudinea voastră ?

Pionierii au participat activ, venind cu numeroase exemple, analizîndu-și greșelile, luîndu-și angajamente pe care le-au și respectat în cea mai mare măsură. Desigur că un rol important în acest sens îl au și părinții, exemplul lor zilnic și în general toți factorii sociali cu care copii vin în contact.

Astfel de discuții cu caracter etic pot avea loc și pe alte coordonate ale cerințelor statutare ca de exemplu : pionierul este disciplinat, îngrijit și ordonat, atît în școală, cît și în afara ei ; este cinstit și drept ; spune întotdeauna numai adevărul ; este curajos și demn, are încredere în forțele sale și ale colectivului ; este un bun coleg și prieten. Cum își iubește și ajută părinții ? Cum stimează și ascultă pe învățători și profesori ? Cum respectă pe cei mai în vîrstă și manifestă grijă față de cei mici ? etc.

Într-o activitate cu subiectul *Să ne cunoaștem greșelile și să luptăm împotriva lor*, pionierii și-au analizat cu simț de răspundere comportarea, începînd cu faptul că : unii uită să-și facă temele, alții vorbesc mereu neîntrebați, deranjînd clasa, lipsesc nemotivat la unele ore, sau chiar uită să participe la acțiunile pionierești organizate. O pionieră, M.M. care e considerată timidă și mai ales „încăpățînată", refuzînd să răspundă uneori cînd e solicitată de profesori, recunoaște în mod sincer că alta este cauza atitudinii sale, și anume nesiguranța în cunoștințele ei. „Mi-e teamă că nu spun exact, bine". Atît comandantul, cît și pionierii rămîn surprinși ; abia acum descoperă ei adevărata explicație a așa-zisei încăpățînări a elevei M.M. Apreciază cu toții sinceritatea și se oferă s-o ajute în pregătirea lecțiilor, pentru a fi sigură pe cunoștințe și astfel să-și învingă teama. Cîțiva pionieri din detașamentul clasei a V-a B, Școala generală nr. 103, au luat sub ocrotirea lor doi caiși care se găseau în apropierea blocului, deoarece copiii le rupeau crengile sau aruncau cu pietre pentru a doborî fructele încă verzi.

O contribuție pozitivă în educația civică a pionierilor o are și organizarea de întreceri la ținută, disciplină și curățenie, la nivelul detașamentelor, cu acordarea drapelului de clasă fruntașă, clasei care a cîștigat întrecerea. Această modalitate este frecventă în multe din școlile noastre. Pe drept se spune că educația cetățenească a pionierilor începe cu cunoașterea diferitelor aspecte ale vieții sociale. Astfel, pionierii detașamentului clasei a V-a, Școala generală nr. 188, au făcut o vizită la redacția revistei „Cutezătorii", unde au văzut cum se face o revistă. Au făcut o excursie interesantă la barajul de pe Argeș sau la Tîrgoviște, o altă excursie la Giurgiu, sau o plimbare interesantă cu avionul, unde au vizitat și cabina pilotului, în care li s-a explicat cum se conduce un avion.

Înțelegerea și însușirea normelor statutare pot fi transferate în acțiuni organizate de copiii înșiși, inițiindu-se întreceri inter-detașamente, avînd ca obiectiv stăpînirea deplină de către fiecare copil a legămîntului, devizei, drepturilor și îndatoririlor prevăzute de statut, precum și alte acțiuni stimulate și dirijate de către comandanți : serbări la secțiile de votare cu prilejul alegerilor de deputați, întîlniri cu personalități ale vieții artistice și culturale, participanți la insurecția armată din august 1944, redactori de ziare și reviste, apoi simpozioane sau montaje literare dedicate mamei, excursii și drumeții pentru cunoașterea frumu-

seţii şi tainelor naturii, îngrijirea monumentelor, confecţionarea de daruri pentru cei mici din grădiniţe şi clasele mici etc.

Dacă asemenea acţiuni îşi propun ca scop şi contribuţia la formarea cetăţenească a elevilor, ele pot angaja rezonanţe demne de apreciat. De exemplu, o comparaţie „în vivo" între „cum îşi fac datoria lucrătorii" (piloţi, constructori ai barajului, lucrători cu condeiul) şi „cum îmi fac datoria de elev şi pionier eu ?" Sau, munca oamenilor înseamnă strădanie, efort şi deci tot ce produc oamenii trebuie respectat, ocrotit, păstrat cu grijă. Nu numai sub forma unor convorbiri, dar puşi şi în situaţia de a acţiona, pionierii ajung să-şi transpună ceea ce cunosc şi simt (ca regulă, îndatorire, cerinţă) în fapte.

I-am urmărit pe aceiaşi copii în comportarea lor în tramvai şi autobuz, acasă, în timpul lor liber, sau la îndeplinirea unor sarcini gospodăreşti. Dacă în cadrul unităţii pioniereşti atitudinile lor cetăţeneşti funcţionează mulţumitor, cu oarecare precizie şi fără abateri grosolane, acolo unde nu mai au controlul imediat al celor din jur, constanţa atitudinilor suferă. Sînt tentaţi să acţioneze mai puţin deliberat cînd se găsesc în anonimat. Foarte puţin îi sprijină opinia străzii. Nimic deosebit nu se spune, nu se consideră nici un merit dacă pionierul, în condiţii extraşcolare, şi-a îndeplinit norma de conduită în chip exemplar. O întărire socială imediată apare în foarte rare ocazii. În schimb, imediat poate deveni cunoscut, un „erou" care atrage atenţia, pe alocuri fiind chiar aprobat ca *independent, ingenios,* atunci cînd într-un fel sau altul încalcă unele reguli de comportare.

Acest fapt atrage atenţia asupra consistenţei necesare a atitudinilor cetăţeneşti elaborate la copii prin şcoală şi organizaţie, de aşa manieră încît să reziste pozitiv chiar şi în faţa unor influenţe mai puţin promovabile ale străzii sau familiei. Educaţia pionierească îşi poate înscrie şi un asemenea deziderat pedagogic. Mai rămîne o concluzie şi anume că între cunoaşterea regulilor statutului şi îndeplinirea consecventă a lor trebuie introdusă o bogată şi efectivă activitate pedagogică cu pionierii şi nu numai în cadrul unor ore de dirigenţie sau şedinţe de detaşament, ci şi în întregul proces instructiv-educativ al elevilor prin şcoală, familie şi societate.

În sprijinul profesorilor care predau la clasa a IX-a a școlii de 10 ani

PREDAREA UNOR NOȚIUNI FUNDAMENTALE DE CHIMIE

VERONICA FERARINI
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Studiul chimiei în clasa a IX-a a școlii generale este astfel organizat încît pe de o parte, să aprofundeze cîteva din noțiunile fundamentale, iar, pe de altă parte, să evidențieze caracterul practic aplicativ al acestora.

În această categorie se încadrează noțiunile referitoare la *structura atomului și sistemul periodic*, noțiuni care oferă elementele teoretice necesare înțelegerii modului în care se pot asocia atomii în funcție de structura lor pentru a forma molecule, respectiv înțelegerii *legăturilor chimice*.

Cunoașterea legăturilor chimice este de mare importanță pentru predarea ulterioară a chimiei, care prevede studiul unor compuși dintre care unii de o deosebită însemnătate practică cum sînt de exemplu: acizii clorhidric, azotic, sulfuric, fosforic și sărurile lor, îngrășămintele minerale etc.

Pentru ca acest studiu să nu se situeze la nivelul unor simple informații (care să dezvolte numai capacitățile de memorare ale elevilor), limitate la tema sau la capitolul respectiv, este necesar ca în fiecare lecție care urmează, profesorul să facă apel la ele atît în etapa de verificare a cunoștințelor, cît și la predarea acestora. Astfel, conținutul temei referitoare la diferitele tipuri de legături care caracterizează combinațiile chimice, fundamentat pe cunoștințele despre structura atomului și sistemul periodic, devine esențial pentru înțelegerea și însușirea temeinică a capitolelor care urmează: Soluții; Soluții de electroliți; Conductibilitatea electrică a soluțiilor de electroliți; Comportarea electroliților în soluție; Electroliza și mecanismul ei.

Înlănțuirea logică a tuturor noțiunilor este evidentă încă de la început, o dată cu explicarea *fenomenului de dizolvare a substanțelor*. Din prezentarea acestuia elevii trebuie să rețină atît ceea ce este general — fenomenul ca atare — care se produce datorită faptului că moleculele sau ionii substanței se răspîndesc în spațiile intermoleculare ale solventului, cît și ceea ce este

particular, respectiv efectele termice înregistrate la dizolvarea unor substanțe chimice în diverși solvenți. Explicațiile teoretice au un destul de accentuat caracter abstract, mai ales cînd este vorba de a-i face pe elevi să înțeleagă fenomenul de hidratare, precum și formarea hidraților. De un real folos în acest caz sînt cîteva experiențe demonstrative simple cu ajutorul cărora elevii pot fi puși în situația să verifice teoria în practică și să tragă anumite concluzii. Cele cîteva substanțe necesare se află în laboratorul oricărei școli : azotat de potasiu, acid sulfuric și sulfat de cupru. Este necesar de asemenea un termometru pentru ca elevul pus să execute experiența să poată înregistra și nota temperatura solventului și temperatura amestecului rezultat din dizolvarea substanței solubile (azotat de potasiu sau acid sulfuric). Interesantă și instructivă este și experiența prin care se demonstrează formarea hidratului la dizolvarea sulfatului de cupru anhidru în apă. Fenomenul chimic care are loc în acest caz este și mai ușor de intuit, căci schimbarea calitativă, sulfat de cupru anhidru — sulfat de cupru hidratat, este marcată de schimbarea culorii de la alb la albastru.

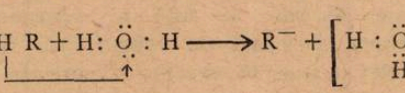
De mare însemnătate pentru înțelegerea aceluiași fenomen sînt explicațiile referitoare la procesele care au loc între cele două componente ale unei soluții : solventul și substanța solubilă. Lămurirea acestor procese are drept punct de plecare aceleași cunoștințe fundamentale referitoare la structura atomilor și moleculelor și duce, în urma interpretării lor, la concluzii finale de natură să îmbogățească substanțial fondul de cunoștințe în domeniul respectiv. Astfel se poate explica modul în care o substanță solidă — clorura de sodiu — tip reprezentativ de combinație ionică, se dizolvă într-un solvent — apa — formînd un amestec omogen. Depășind faza definiției atribuită dizolvării se arată prin desen pe tablă sau cu ajutorul unui film cum ionii de sodiu (Na^+) și de clor (Cl^-) sub influența dipolilor apei trec treptat în soluție. Rezultatul final este dispariția cristalului de clorură de sodiu și apariția în soluție a ionilor hidratați cu un număr mai mare sau mai mic de molecule de apă, în funcție de volumul ionic respectiv.

În cadrul acestei lecții o deosebită valoare o prezintă explicațiile referitoare la procesele care au loc în cazul *hidratării substanțelor* caracterizate prin covalențe. Cu acest prilej, exemplificînd pe cazul concret al hidratării acidului clorhidric gazos și obținerii soluției atît de binecunoscută de elevi și folosită în practică, elevii primesc în sfîrșit explicația suficientă și edificatoare asupra faptului că deși acidul clorhidric este o substanță gazoasă, în laborator, ca reactiv, se află sub formă de soluție de diferite concentrații. Procesul de transformare a structurii polare în structură ionică și ca urmare apariția ionilor hidratați deci în final același rezultat ca și în cazul combinațiilor ionice, permite nu numai lămurirea acestui fapt, ci și definirea în lumina noilor teorii a acizilor și bazelor.

Astfel, în caracterizarea acizilor se poate porni de la definiția învățată de elevi în clasele a VII-a și a VIII-a ca fiind substanțele compuse din radicali acizi și atomi de hidrogen care pot fi înlocuiți cu metale dînd săruri. Recapitulînd cu elevii această definiție, se pătrunde mai în amănunt în structura unui acid — și se folosește ca exemplu tot acidul clorhidric — prin discutarea tipului de legătură care caracterizează întreaga clasă de compuși, subliniind că numai în cazul acizilor în stare pură atomii de hidrogen se leagă de restul moleculelor

respective prin covalențe. Pe baza acestor cunoștințe, pe care elevii le au din capitolul *legături chimice*, se poate explica cum sub influența forțelor de atracție exercitate de solvent — apa — hidrogenul se detașează sub formă de proton (H^+), deplasîndu-se către molecula apei, de care se leagă coordinativ prin atomul de oxigen al acesteia, formînd ionul de hidroniu.

Generalizînd, procesele care au loc se pot reprezenta astfel :



sau

$$H^+ + H_2O \longrightarrow [H_3O]^+$$

În concluzie pot fi definiți acizi substanțele care în soluție apoasă formează ioni de hidroniu sau substanțele care în soluție apoasă au tendința de a ceda protoni.

În mod analog se revede definiția bazelor și se evidențiază prin elementul de legătură — ionul de hidrogen — relația dintre un acid și o bază.

$$\text{Acid} \rightleftarrows \text{Bază} + H^+$$

Interesantă apare în lumina acestor considerente discuția despre comportamentul diferit al aceleiași substanțe în solvenți diferiți, comportament determinat, pe de o parte, de structura substanței respective, iar, pe de altă parte, de natura specifică a solventului.

Tratarea acestei probleme se poate limita la abordarea acestor cîteva noțiuni teoretice fundamentale cu vădit caracter practic, avînd în vedere mai ales scopul și sarcinile predării chimiei în școala de cultură generală.

Capitolul următor, intitulat *Electroliza și mecanismul ei*, are un și mai pronunțat caracter aplicativ, deoarece acest capitol poate fi aproape integral predat cu ajutorul elevilor. Se înmănunchează în predarea acestei teme cunoștințele din toate temele parcurse anterior, astfel încît profesorul are în mare măsură numai misiunea de a conduce pe elevi în desprinderea unor concluzii referitoare la definirea acestui fenomen, precum și la desfășurarea lui pe etape. Material complet nou oferă doar capitolul referitor la legile electrolizei, al cărui conținut contribuie la rezolvarea exercițiilor de calcul prevăzute în încheierea acestui capitol. Caracterul aplicativ al cunoștințelor cuprinse în această temă este ilustrat de experiențele demonstrative care dau elevilor o imagine despre multiplele posibilități de a aplica în practică acest fenomen. Se pot menționa astfel cîteva din acestea :

1) Rafinarea metalelor prețioase și a metalelor neferoase, respectiv obținerea acestor metale în stare pură. Prin acest procedeu se obțin în stare foarte pură (ca de exemplu pînă la 99,9% puritate în cazul cuprului) metale cum sînt : aurul, argintul, nichelul, cuprul, plumbul etc.

2) Obținerea industrială a unor metale alcaline, alcalino-pămîntoase și a altor metale ușoare cum sînt : litiu, sodiu, potasiu, magneziu, calciu, beriliu, aluminiu etc., prin electroliza topiturilor de cloruri, respectiv de oxizi ai altor metale.

3) Obținerea metalelor neferoase din minereuri, ca de exemplu extragerea electrolitică a cuprului și zincului din minereuri.

4) Obținerea pe scară industrială a unor produși chimici de mare însemnătate practică. Astfel se obțin hidrogenul, oxigenul, hidroxizi alcalini, apa oxigenată, permanganatul de potasiu, bioxidul de mangan etc.

5) Acoperirea suprafețelor metalice sau nemetalice pentru sporirea rezistenței la coroziune sau uzură, prin cromare, nichelare, argintare, aurire, consitorire etc.

*

* *

Acestea sînt numai cîteva din temele în cadrul cărăora profesorul poate demonstra valoarea de instrument a unora din noțiunile teoretice fundamentale ale chimiei. Posibilitățile de folosire a lor mai departe, în studiul diferitelor substanțe, sînt sporite, căci atît însușirile unei substanțe, cît și întrebuințările acesteia în practică pot fi interpretate ca fiind determinate de structura lor.

Un rol deosebit de important în fixarea cunoștințelor îl au exercițiile de calcul aplicativ, problemele-întrebări care să nu se refere strict la o parte din lecția zilei, ci la întreaga temă. Astfel, în verificarea cunoștințelor prin care se fixează definiția acizilor și bazelor, dedusă pe baza proceselor care au loc în soluțiile de electroliți, profesorul poate să ceară unui elev să spună care este caracterul soluției apoase de amoniac.

Reacția dintre amoniac și apă :

$$NH_3 + HOH \rightleftarrows [NH_4]^+ + HO^-$$

poate constitui sursa unor discuții amănunțite, care să aibă drept punct de plecare legăturile chimice existente în moleculele respective, pe baza cărora pot fi apoi interpretate proprietățile și comportamentul substanțelor respective care formează soluția. Elevii vor fi în acest caz puși în situația de a stabili astfel de corelații între cunoștințe, care să dezvolte gîndirea lor creatoare și să contribuie la formarea unei culturi generale corespunzătoare omului contemporan.

CU PRIVIRE LA PREDAREA DINAMICII

NICOLAE STĂNESCU
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Scopul predării fizicii în clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale îl constituie adîncirea înțelegerii și consolidarea noțiunilor fundamentale din principalele capitole ale fizicii și relevarea, mai pregnantă decît în clasele anterioare, a principiilor care constituie bazele științifice ale producției, pentru a se crea astfel premisele unei temeinice legături între teorie și practică.

În această lumină, programa de fizică pentru aceste clase, alcătuită pe baza unei selecții riguroase a cunoștințelor, cuprinde o reluare, pe un plan superior față

de clasele anterioare, a aspectelor „cheie" pentru înțelegerea domeniului fizicii în ansamblu. Fără îndoială că realizarea obiectivelor programei depinde în cea mai mare măsură de priceperea cadrelor didactice de a găsi cea mai bună cale de predare a cunoștințelor în condițiile specifice din ultimele clase ale școlii generale. La aceste clase pot exista diferențe în pregătirea anterioară a elevilor și, ca atare, se impune stabilirea unui nivel de predare care să corespundă posibilităților de asimilare ale tuturor copiilor.

Una din premisele accesibilității cunoștințelor este stabilirea explicită a ierarhiei noțiunilor, sublinierea, cu pregnanță, a categoriilor fundamentale și riguroziatatea în abordarea acestora, evitîndu-se ocolurile și lipsa de precizie în conturarea noțiunilor predate. În cele ce urmează, vom încerca să punctăm noțiunile fundamentale din capitolul *Dinamica* care se predă în această perioadă a anului școlar la clasa a IX-a, și să arătăm cum ar trebui precizată aria lor de semnificații, astfel încît să fie înțelese cît mai clar și să constituie astfel baza însușirii întregului sistem de cunoștințe care se întemeiază pe ele.

Pentru a se deschide elevilor o perspectivă clară în înțelegerea întregului conținut al dinamicii, experiența arată că este indicat să se lămurească, de la început, faptul că în cadrul dinamicii se vor studia fenomenele și legile fenomenelor care decurg din două însușiri generale ale materiei : *inerția* și *interacțiunea*. Totodată, făcîndu-i pe elevi să înțeleagă că legile fenomenelor fizice se descoperă nu numai pe baza experiențelor, ci a *măsurătorilor*, ei își vor da seama de necesitatea exprimării cantitative a însușirilor fizice și vor pătrunde semnificația noțiunii de *mărime fizică*. În această lumină va fi ușor de înțeles, de exemplu, că *masa* este o mărime care exprimă cantitativ *inerția* corpurilor, iar *forța* o mărime care exprimă cantitativ *interacțiunea*.

Ideea, larg răspîndită, că prin definirea masei drept cantitate de substanță s-ar asigura o mai mare accesibilitate a acestei noțiuni nu este numai neîntemeiată, ci și neștiințifică, pentru că, dacă este adevărat că inerția crește o dată cu viteza, ceea ce se exprimă cantitativ prin creșterea masei, în schimb, în aceleași condiții de creștere a vitezei nu crește și cantitatea de substanță, care — fiind legată de numărul de particule conținute — rămîne constantă. Însușirea adecvată a noțiunii de masă ca măsură a inerției este de obicei îngreuiată de faptul că ea a fost predată în clasa a VI-a în accepțiunea perimată de cantitate de substanță. Ca atare, reluarea ei în clasa a IX-a presupune prezentarea *explicită*, în sensul arătat, a relațiilor inerție—masă—cantitate de substanță, pentru că numai prin conștientizarea diferenței esențiale dintre cele două moduri de definire a masei se va putea evita înțelegerea ei greșită de către elevi.

O altă idee care trebuie clarificată, dată fiind importanța ei majoră pentru înțelegerea fenomenelor fizice, este aceea de *sistem de referință inerțial* și *neinerțial*. Prezentarea mișcării mecanice ca o deplasare în raport cu un reper (și nu ca ceva în sine, izolat) face necesară luarea în considerație a *sistemului de referință*. Însușirea conștientă a conținutului legilor de bază ale dinamicii impune înțelegerea *inerțialității* sistemului de referință. De aceea, se va sublinia, dîndu-se exemple cît mai variate și sugestive, că *legile dinamicii au valabilitate numai pentru sistemele de referință fixate de Pămînt sau aflate în mișcare rectilinie și uniformă față de Pămînt*. Numai în raport cu asemenea sisteme de referință inerțiale se menține constant vectorul viteză al unui punct material, în absența forțelor exterioare, sau apar accelerații proporționale cu forța exterioară care acționează asupra punctului material. Se scoate în evidență totodată că în raport cu sistemele de

referință neinerțiale pot apărea accelerații chiar fără acțiunea forței, deci în acest caz legile lui Newton nu sînt aplicabile ca atare.

La studiul *interacțiunii*, o noțiune cu rol important în dinamică este *impulsul*. El este o mărime care caracterizează, mai complet și mai complex decît viteza, starea de mișcare a sistemului fizic. În timp ce viteza doar descrie mișcarea în fiecare moment, impulsul exprimă pe lîngă aceasta, și răspunsul corpului la acțiunea forței: forța provoacă variația impulsului $\vec{F} \rightarrow \Delta H$ De aceea, forța se definește cantitativ prin acest efect, adică prin variația impulsului în unitatea de timp $\vec{F} = \frac{\Delta \vec{H}}{\Delta t}$, care constituie totodată și legea acțiunii forței. Întrucît nu sînt posibilități de a demonstra experimental această lege ca atare, ea se poate deduce din analiza mai multor exemple care să permită conducerea la următorul raționament: acționînd în același interval de timp Δt, *forțele mai mari* produc *variații mai mari de impuls*, adică $F \sim \Delta H$; pentru a produce *aceeași variație* de impuls ΔH, *forțele mai mari* trebuie să acționeze un timp mai scurt și invers, adică $F \sim \frac{1}{\Delta t}$. Aceste două concluzii pot fi înmănuncheate în relația căutată $F = \frac{\Delta H}{\Delta t}$ care poate fi transformată ușor în expresia obișnuită în mecanica clasică (m = const): $F = \frac{\Delta(mv)}{\Delta t} = m \frac{\Delta v}{\Delta t} = ma$.

Un moment important pentru formarea unei concepții juste despre interacțiune îl constituie introducerea noțiunii de *cîmp* ca suport al interacțiunii între sistemele fizice care se află la distanță unele de altele. Prin experiențe se compară cele două modalități de transmitere a interacțiunii: între corpurile puse în contact prin bare sau cabluri și între corpurile care nu sînt în contact. Pentru a pune în evidență acest ultim aspect se pot efectua variate experiențe bazate pe interacțiunea corpurilor magnetizate sau electrizate. Este interesant că, în această problemă, noțiunea de cîmp este mai accesibilă elevilor pornind de la cîmpul magnetic, nu de la cel gravitațional, considerat în general ca fiind mai familiar elevilor. Explicația constă în faptul că elevii își pot reprezenta mai ușor existența cîmpului magnetic, devenit vizibil prin spectrul liniilor sale de forță cu ajutorul piliturii de fier, decît să deducă existența liniilor cîmpului gravitațional din căderea liberă a corpurilor. Justa înțelegere a cunoștințelor privind cîmpul gravitațional, mărimile lui caracteristice, forța de greutate etc. depinde în mod esențial de însușirea conștientă a noțiunilor de cîmp în genere, de cîmp gravitațional în particular și a existenței lui obiective. Pe această bază, elevii înțeleg natura forței de greutate: greutatea unui corp este forța cu care acționează asupra lui cîmpul gravitațional al Pămîntului (sau al oricărui corp ceresc). Procedînd astfel se poate evita obișnuita confuzie a elevilor, care consideră greutatea o proprietate generală a corpurilor, idee greșită, căci același corp poate avea greutăți diferite cînd este așezat în puncte diferite ale cîmpului gravitațional (la pol, la ecuator, la mare altitudine etc.). În același timp, se ocolește o a doua confuzie făcută de elevi cu privire la identitatea, dintre *masă* și *greutate*: se pune în evidență faptul că spre deosebire de greutate masa exprimă cantitativ o proprietate generală a corpurilor — inerția — de aceea nu se schimbă cînd corpul își schimbă locul în cîmpul gravitațional.

Tratînd în mod firesc masa la studiul inerției și greutatea la studiul interacțiunilor produse de cîmpul gravitațional, măsurînd masa prin kg și greutatea,

ca orice forță, prin newton, apare de prisos combaterea confundării de către elevi a masei cu greutatea, acțiune fără succes cînd aceste mărimi sînt predate împreună și măsurate cu aceeași unitate de măsură. Se relevă și aici faptul că structurarea nejudicioasă a cunoștințelor, ca și folosirea unor procedee metodice neadecvate nu numai că fac dificilă înțelegerea noțiunilor, dar le pot și altera conținutul.

Experiența cadrelor didactice arată că în mod obișnuit în predarea fizicii o dificultate deosebită prezintă corelația *forță centripetă — forță centrifugă.* De aceea, nu este de prisos nici un efort pentru a exemplifica faptul că mișcarea circulară presupune o mișcare rectilinie inițială și o acțiune asupra mobilului, perpendicular pe viteza liniară și care să treacă printr-un punct fix: centrul traiectoriei circulare. Totdeauna există *un sistem fizic exterior care produce acțiunea centripetă* asupra mobilului (o sfoară, șine, un cîmp etc.). Ca o consecință a legii acțiunilor reciproce, elevii deduc ușor existența reacțiunii mobilului asupra sistemului fizic exterior — producătorul forței centripete — reacțiune pe care o numim *forță centrifugă.* Ceea ce este mai greu de înțeles pentru elevi este faptul că forța centrifugă se aplică mobilului și nu sistemului fizic exterior cum ar decurge din legea acțiunilor reciproce. Cîteva exemple (tramvaiul la buclă, piatra legată de sfoară, găleata cu apă rotită în plan vertical fără să curgă apa etc.) bine analizate trebuie să lămurească pe elevi asupra faptului că în interpretarea celor două forțe pot exista două puncte de vedere: Pentru un observator de pe Pămînt — sistem inerțial — forța centrifugă, ca orice forță de reacțiune, este aplicată sistemului fizic exterior (tocește șinele, trage mîna care ține sfoara etc.). Pentru un observator legat de mobil, care devine pentru el un sistem de referință neinerțial, lucrurile se petrec ca și cum forța centrifugă ar fi aplicată mobilului, care este împins către exteriorul traiectoriei. Obiectele din tramvai sînt împinse spre exterior, piatra întinde sfoara, apa din găleată apasă pe fundul găleții, deoarece găleata, sub acțiunea forței centripete, o trage spre centru etc. Este o consecință a inerției corpului față de mișcarea de apropiere de centru.

Se vădește și aici că dificultatea de predare și asimilare a unei teme nu este totdeauna intrinsecă acesteia, ci, de cele mai multe ori, este determinată de modul în care este prezentată. Aspecte de o deosebită complexitate pot fi predate simplu (nu simplist), făcîndu-se apel la analogii cu fenomene legate mai direct de experiența de viață a elevilor, mai cunoscute de către aceștia.

EXAMENELE CU ELEVII ȘI STUDENȚII, PRINCIPAL MIJLOC DE CONTROL AL CUNOȘTINȚELOR ȘI DE SELECȚIE

Prof. dr. doc. ȘT. BÎRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România

Examenele continuă să ridice încă destule probleme pedagogice nerezolvate. Despre rostul examenelor, modul de desfășurare, aprecierea cunoștințelor elevilor și candidaților, ținuta examinatorului se duc încă discuții contradictorii. Merită a fi reținute punctele de vedere care se înfruntă în privința conceptului despre examene, înrîurirea exercitată asupra candidaților, motivele succesului și cauzele insuccesului, criteriile după care să se facă notarea.

Deschizînd această dezbatere, „Revista de pedagogie" invită pe profesori să-și susțină punctele de vedere, motivate și argumentate științific, pentru ca dintr-o rodnică confruntare de opinii să se găsească soluții stimulatorii pentru selecție și promovarea valorilor în învățămînt și societate.

De cîtăva vreme, examenele, — care au constituit mult timp o problemă de ordin sezonier — au devenit un obiect de vii discuții și luări de poziții *.

La rîndul lor, azi, discuțiile purtate interesează cercuri sociale mult mai largi decît cele pur școlare, iar problemele ce se pun devin tot mai numeroase. Azi pe lîngă cadrele didactice, la discuții participă scriitori, psihologi, sociologi, părinți, ba chiar și reprezentanți ai unor întreprinderi, abordînd o însemnată tabelă de chestiuni — de la aceea a suprimării examenelor sau a conservării lor, pînă la problema rolului și a formei lor, a conținutului și a notării răspunsurilor și lucrărilor candidaților, a perfecționării lor etc. Apoi, o dată cu toate acestea se pun și alte probleme, ca de exemplu aceea privitoare la cauzele pentru care cad la examenul de admitere în învățămîntul superior absolvenți de liceu buni sau chiar foarte buni.

Făcînd astfel de constatări în legătură cu examenele și cunoscînd ce importanță are o concepție clară asupra acestor chestiuni pentru cadrele didactice, găsim util să inserăm o succintă analiză a lor, însoțită de exprimarea unui punct de vedere pro-

---

* *Editorial*, „Revue française de pédagogie", ianuarie, 1968; Fernand Hotyat, *Les examens*, „Revue française de pédagogie", 1968/2 p. 9 ș.u.; L. Volpicelli, *L'università degli esami ?*, „I problemi della pedagogia", nr. 3/1968, p. 364, ș.u. Louis Cros, *L'explosion*, „L'education" 1963, nr. 962, p. 11 ș u. Michel Lebrat, *Contre les examens*, „L'éducation", 1968, nr. 863, p. 14; Alter Berger, *Gedanken zur Reform der Reifeprüfung*, „Erziehung und Unterricht", aprilie, 1969, p. 217 ș.u.

priu, bazat atît pe experienţa proprie, cît şi pe datele ştiinţifice în materie.

1. *Suprimarea examenelor sau cel puţin simplificarea lor ?*

Această problemă este de dată recentă şi s-a propus ca ea să fie soluţionată prin desfiinţarea examenelor.

Pentru motivarea unei astfel de propuneri s-au adus mai multe argumente, printre care un loc de frunte îl ocupă următoarele date : examenele s-au dovedit o pură loterie. Unii elevi care au obţinut note mari la examene nu s-au dovedit în viaţă oameni activi, creatori. Apoi, examenele însemnînd concurenţă, luptă de întrecere, stimulează formarea la elevi şi studenţi a unor stări psihice inferioare, goana după note, acte de invidie etc. În felul acesta examenul devine un factor de descurajare. Nu trebuie uitate nici gravele efecte de ordin psihologic şi social ale eşecurilor la examene. Eşecurile pot genera o slăbire a încrederii în propriile forţe şi pot înrîuri noi eşecuri. Pe plan social, eşecurile la examene pot să ducă la sporirea elementelor declasate şi deci incapabile să se încadreze în procesul de producţie. În fine, examenele pot duce şi la grave neajunsuri de ordin pedagogic, împingînd pe elevi la o simplă înmagazinare de „ştiinţă", deci la o îngustare a procesului pedagogic [1].

Drept urmare la astfel de teze s-a ajuns la concluzia de a se suprima examenele cu titlu experimental, la anumite sectoare sau şcoli. Astfel de încercări sînt azi în curs de desfăşurare în America şi în Suedia.

În faţa unei atari propuneri s-a ridicat glasul protestatar al celor ce găsesc că examenele trebuie totuşi păstrate, ca unele care constituie o veche metodă didactică [2]. În sprijinul lor se invocă un multiplu rol al examenelor şi anume : o raţiune de ordin *filozofic :* punerea de note duce la o ierarhizare a elevilor şi studenţilor, dă satisfacţie spiritului de *justiţie* ca fiecare elev şi student să fie apreciat în acord cu pregătirea şi calităţile sale;

— o raţiune de ordin psihologic : examenele constituie un stimulent la învăţătură, un viu avertisment că trebuie să înveţi zi de zi şi capitol cu capitol ;

— o raţiune de ordin *social :* prin examene şi notările respective se realizează o ierarhizare a elevilor, un tablou în ordinea meritelor lor, ajutînd societatea la o mai justă repartizare a absolvenţilor în raport direct proporţional cu capacitatea lor.

Totuşi, raţiunea cea mai însemnată pentru păstrarea examenelor ca metodă didactică este cea de ordin *instructiv-educativ.* Ştiind că elevii dau examene, profesorii şi elevii poartă o grijă mai mare procesului de învăţare, elevii îşi constituie şi anumite deprinderi de ordin cultural : de a citi şi reciti cele învăţate, de a-şi face note şi rezumate, de a gîndi mai adînc prin revenirea la cele învăţate. Nu se poate uita apoi că pregătirea pentru examene constituie un moment de tensiune spirituală, de sîrguinţă, de exerciţii de concentrare pentru o muncă de durată.

Puşi în faţa atîtor titluri de valoare, găsim că în principiu examenele nu trebuie suprimate. În schimb, luînd în considerare şi criticile ce li se aduc, şi printre care unele-s perfect îndreptăţite, socotim că ele au nevoe grabnică de *îmbunătăţire.* Este absolut necesară o perfecţionare a metodicii de examen. Această chestiune constituie un alt subiect şi la el ne vom referi mai jos.

[1] *Editorial,* „Revue française de pédagogie". ianuarie 1968.
[2] L. Volpicelli, *Op. cit.*

2. *Examenele și înmagazinarea științei.* Examenelor li s-a mai adus obiecția că n-ar fi altceva decît un act de control al pregătirii științifice și toate tehnicile de notare n-ar urmări altceva decît o evaluare a înmagazinării cunoștințelor, că printr-o astfel de procedare examenele determină o clasificare a elevilor și studenților după volumul de cunoștințe asimilate. Astfel se ridică o nouă problemă : examenele și înmagazinarea științei.

Puși în fața acestor noi considerații critice, pedagogii și oamenii de școală, între care și cunoscutul pedagog italian L. Volpicelli, au răspuns în mod întemeiat, lămurind problema în adîncime. Astfel, se argumentează că, azi, o știință bogată și temeinică este indispensabilă pentru a putea face față cu succes cererilor de ordin intelectual, social și profesional ale societății moderne. Dacă, de exemplu, un student în medicină nu și-a însușit temeinic materii de studiu ca anatomia și fiziologia umană, chimia etc., el este expus primejdiei de a nu putea pune bolnavilor un just diagnostic sau prescrie o rețetă corespunzătoare. La fel, dacă un student de la construcții nu-și însușește temeinic materiile respective de studiu, el este expus primejdiei de a construi poduri, case sau blocuri care să fie amenințate cu prăbușirea [3].

Totuși, pedagogii nu acceptă o școală care s-ar limita numai la opera de transfer a științei și de control al acesteia, ci cer și alte operații. La lecții să se acorde un loc reflexiunii, exercițiilor pentru dezvoltarea capacităților mintale și formării unui spirit critic și creator, pentru ca la examene, candidații să fie cercetați și din acest punct de vedere. Azi nici un specialist veritabil n-ar mai putea recomanda un examen limitat la simplul control al înmagazinării științei. Ba, ceva mai mult, se face recomandarea pentru completarea examenului privitor la cunoștințe cu un control cu teste standardizate, cu interviuri și chestionări orale, cu probe diagnostice, spre a se depista eventualele lacune ale personalității școlarului.

Totuși, un examen oral și scris bine făcut, poate fi suficient, întrucît răspunsurile și reacțiile elevului la întrebări pot dezvălui perfect nu numai natura volumului său de „știință", dar și calitățile lui de judecată, memorie, imaginație, de originalitate și creație, apoi aspirațiile, interesele și idealurile tînărului.

3. *Liceul și examenele de intrare în învățămîntul superior.* Termenii problemei se cunosc : numeroși absolvenți de liceu care și-au luat bacalaureatul, cad la examenele de admitere în învățămîntul superior. Acest fapt social pune cîteva probleme grave : de unde vine un astfel de impas ? Este aci o vină a liceului că n-ar fi pregătit destul de bine pe elevi, sau invers, o probă că membrii comisiilor examinatoare au fost prea exigenți sau că au ignorat programa liceului, depășind-o ?

Chestiunea se complică cu un alt fapt : la examenul de admitere în învățămîntul superior cad și unii premianți sau elevi foarte buni ai liceului. Aceștia, o dată căzuți, își pierd atît încrederea în ei, cît și în valoarea notelor obținute de la profesori și chiar de la comisii de bacalaureat, în care președintele este de regulă un universitar.

Totuși, în principiu, lucrurile sînt limpezi. Profesorii de liceu, ca și comisiile de bacalaureat, țin un examen de diagnostic pentru a exprima în

---

[3] Ives Corpet, *Les professions et les examens*, „Revue française de pédagogie" nr. 2, 1968, p. 26.

cifre nivelul *culturii generale* a elevilor ; ele fac un examen de diagnostic. În schimb, comisiile de admitere în învățămînntul superior fac un examen de selecție potrivit unei anumite falcultăți. Ele fac un examen de *prognostic.*

Or, sînt absolvenți de liceu care, încurajați de reușita la bacalaureat, se consideră apți pentru orice specialitate și candidează la o facultate pentru care, deși reușiți la bacalaureat, pregătirea lor la materiile cerute, este mediocră. Ei sînt astfel sortiți căderii, fiindcă nu li s-a făcut o bună orientare profesională din vreme, care să fie și un avertisment pentru studiile respective.

Dar, trebuie să recunoaștem că astfel de elevi pot fi și victima unor comisii universitare dispuse să ignoreze programa analitică, punînd candidatului chestiuni străine de aceasta. Astfel de cazuri există și ele impun o cît mai bună selecție a cadrelor didactice din învățămîntul superior pentru constituirea comisiilor de examinare.

În chestiunea trecerii de la liceu la universitate unii propun azi două metode :

a) constituirea de „licee acreditate" de o universitate, care se angajează să primească ca studenți pe absolvenții lor. În acest scop, un delegat al învățămîntului superior este în contact regulat cu școlile acreditate, pentru a se asigura astfel un nivel ridicat de cultură pentru acești elevi ;

b) practica unui examen de admitere cu chestiuni ușoare, dar cu o notare după *norme foarte severe.* Acest sistem de chestionare facilitează corectarea rapidă, clasarea candidaților mai netă, iar considerentul afectiv nu poate interveni în aprecieri [4].

[4] G. W. Parkyn, *Success and fallure at University,* New-Zealand, Council for Educational Research, 1959.

4. *Perfecționarea examenelor.* Este un deziderat exprimat adesea și cu drept cuvînt și el a determinat cercetări care au dus la propuneri pe cît de juste, pe atît de interesante [5].

În prima ordine de idei, se recunoaște că perfecționarea examenelor cere profesorilor o justă și profundă concepție despre examene și sensul lor filozofic, social, psihologic și didactico-pedagogic, pentru a păși la examenele cu elevii și studenții plini de un înalt sentiment de seriozitate și răspundere. Ca urmare, în comisiile de examene n-are sens să figureze persoane care nu pot proba o atare concepție, asociată cu o comportare corespunzătoare ei.

S-a dovedit util ca profesorii de la un etaj inferior să fie asociați la anumite operații și mai ales [6] consultați asupra obiectivelor precise și asupra orientării învățămîntului lor, ca să se țină cont de aceste date în redactarea chestionarelor după care se face examenul de profesorii examinatori [7].

Încă de la începutul examenului să se stabilească un chestionar just și norme severe de notație[8]. În felul acesta se poate evita intervenția considerațiilor afective sau subiective.

La examene, elevii și studenții să fie supuși unui control serios, evitîndu-se sistemul promovării „pe bandă rulantă". Cunoscînd acest fapt examenul poate deveni în adevăr un eficace stimulent la studiu [9].

Examenele să se modernizeze. Așa, de exemplu, examenul de bacalaureat să se țină nu ca în sec. al XIX-lea

[5] D. K. Wheeler, *Suggestions regarding the setting of marking of examinations papers,* University of Western Australia, The Educand, v. 2. 1955.

[6] Fernand Hotyat, *Les examens, quelques considerations générales,* „Revue française de pédagogie" nr. 2, p. 1, 16, ș.u.

[7] Ives Corpet, *Les professions et les examens,* „Revue française de pédagogie" nr. 2, p. 26.

[8] F. Hotyat, *Op. cit.,* p. 17.

[9] *Ibidem,*

pentru a verifica cultura enciclopedică a absolvenților liceului din punct de vedere al posibilităților lor de a intra în învățămîntul superior, ci în raport cu interesele societății actuale, care are nevoie, nu de tineri care au îngurgitat *pasiv* o mare cantitate de cunoștințe, ci de bacalaureați care probează că au asimilat știința în mod activ, *creator*, că ei dispun de o cultură temeinică atît sub raport *cantitativ*, cît și sub cel *calitativ* și că dovedesc spirit de *inițiativă*, o dezvoltare *armonioasă* a tuturor forțelor printr-un studiu intens, care îi pregătește deopotrivă atît pentru *teorie*, cît și pentru *practică*

Examenele să se facă în deplin acord cu scopul sau *idealul* tipului școlii respective sau al *conceptului idealului de profesiune* pentru care o școală sau un institut de învățămînt superior îi pregătește pe tineri.

Examinarea să se diferențieze în raport și cu natura examenului : dacă este *examen propriu-zis*, așa cum este cel de bacalaureat, sau examen — *concurs*, examen de prognostic.

La examen, o primire binevoitoare să întîmpine pe candidat (ca astfel să se atenueze tracul posibil) și o atenție amabilă, însoțită de întrebări care să nu aibă de loc caracterul unui interogatoriu.

La notarea candidaților să se consulte cu cea mai mare atenție carnetul de note al fiecărui candidat, aprecierile consiliului profesoral al clasei, să se folosească datele respective în vederea unei cît mai juste examinări și notări.

În examinarea și notarea elevilor să se ia în considerație atît atitudinea elevilor față de *valori*, cît și dorința lor de progres.

*

Considerațiile noastre se referă la problema examenelor, privite în general ; aceste date însă trebuie completate cu o cercetare a *tipurilor* de examene și, îndeosebi, a examenului de bacalaureat și a celui de intrare în universități și institutele de învățămînt superior, întrucît ele comportă chestiuni și soluții suplimentare speciale.

EXAMENUL — DIALOG ÎNTRE EXAMINATOR ȘI EXAMINAT

Prof. GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA
Liceul „N. Bălcescu"
București

S-ar părea, la prima vedere, că numai candidatul trece prin emoțiile examenului așteptînd nerăbdător să ia cunoștință de conținutul biletului de examen, să-și formuleze răspunsul, să-l motiveze la cererea examinatorului. Lucrurile însă nu stau așa.

Din momentul în care viitorul examinator ia cunoștință de faptul că va fi examinator, încep emoțiile și pentru el. In primul rînd, se pune problema alcătuirii subiectelor de examen în așa fel încît să corespundă programei de examen, fiecare bilet conținînd întrebări care să-i ofere

posibilitatea de a aprecia just candidatul și în același timp de a asigura o selecție cît mai riguroasă.

Serioase preocupări revin examinatorului și în ceea ce privește alegerea temelor reprezentative, a formulării întrebărilor, care să aibă claritate, conciziune. Momentul examinării implică de asemenea altă obligație: aceea de a observa dacă răspunsurile primite oglindesc o pregătire temeinică pentru liceu, dacă dovedesc existența capacităților intelectuale necesare pentru continuarea studiilor. Nota dată candidatului trebuie să prezinte garanția că, o dată reușit, candidatul de azi va fi elevul de mîine care nu va capota și care va putea face față cu succes exigențelor programei de liceu.

De cîte ori, unele răspunsuri bune au creat iluzia unei „bune pregătiri", iar la sfîrșitul primului an de școală medie au fost declarați repetenți tocmai acești elevi.

Nu trebuie să surprindă pe nimeni — și mai ales pe omul de școală — că un răspuns bun, corect, corespunzător programei, nu înseamnă și pregătirea temeinică și mai ales nu înseamnă că reușitul dispune de acele posibilități intelectuale și deprinderi de muncă atît de necesare unei bune desfășurări a procesului de învățămînt.

Tema de examen determină pe foarte mulți părinți să treacă la un ajutor în afara școlii, la folosirea meditatorilor. Fără îndoială, acțiunea aceasta de îndopare cu tot felul de texte și căi de rezolvare, de cele mai multe ori memorate mecanic, nu face decît să surmeneze elevii, iar dacă dintre aceștia unii reușesc la examene, pe parcursul anului cu greu pot face față, sau de cele mai multe ori se pierd. Ba mai mult, acești elevi — datorită stăruinței lor și a „ajutorului" primit — reușesc în dauna celor care, deși au posibilități intelectuale, lipsiți de condiții optime de muncă, de îndrumare competentă, nu pot dovedi că posedă în totalitate cunoștințele prevăzute în programa școlară.

Are oare posibilitate examinatorul — atît cît este necesar — pentru a putea să constate pregătirea temeinică a candidatului? Din păcate, examenul se desfășoară într-un ritm alert și oricît ai încerca să te convingi de temeinicia pregătirii și de adevăratele posibilități intelectuale nu poți reuși pentru toți cei 100-120 de candidați cîți sînt repartizați unei comisii de examen. De aceea, consider că *așa cum se desfășoară astăzi examenele de admitere în liceu, ele nu reprezintă modul cel mai bun de a face o selecție a valorilor, a capacităților intelectuale.* Și, din moment ce selecția nu poate fi făcută așa cum ar trebui, nici în clasa a IX-a munca nu se poate desfășura cu maximum de eficiență.

Pe de altă parte, candidații foarte bine pregătiți, dotați intelectual, dar neobișnuiți cu forma aceasta de examinare, nu pot da răspunsuri pe măsura pregătirii lor, din cauză că au o prea mare teamă de examen. De cîte ori, manifestînd răbdare față de asemenea candidați, arătînd înțelegere, aceștia, din situația de a fi declarați respinși, au arătat adevărata lor valoare și au obținut nota maximă. În definitiv, poți fi timid și cuprins de panică într-o asemenea situație și la o vîrstă mult mai mare, nu numai la 14 ani.

Din experiența mea de examinator la diferite forme de examen, socotesc că *examinatorul trebuie să dea dovadă de multă răbdare, de înțelegere (dar nu de indulgență) și să fie un adevărat maestru în a duce discuția cu candidatul*, pentru a-și da

seama de temeinicia *pregătirii acestuia. Examinatorul trebuie să fie în același timp un bun psiholog*, să sesizeze imediat dacă este vorba de necunoaștere sau de o omisiune din cauza emoțiilor. De accea, fac propunerea ca *forma actuală de examinare a candidaților la concursul de admitere în clasa a IX-a de liceu să fie înlocuită printr-o discuție care să aibă loc între examinator și candidat.* Pentru aceasta este necesară o totală încredere în onestitatea examinatorului, în sinceritatea aprecierii pe care o face cu privire la gradul de pregătire al candidatului și la posibilitățile sale intelectuale pentru activitatea ulterioară. O discuție cu candidatul ar elimina în primul rînd teama de examen, ar face să se atenueze emoțiile și s-ar putea analiza cu mai multă profunzime pregătirea candidatului și perspectivele lui. Chiar dacă această formă de examen cere mai mult timp și ar putea naște suspiciuni, consider că un experiment ar fi binevenit.

Selectarea elevilor pe baza unei discuții între examinator și candidat ar fi și mai bine asigurată dacă examinatorul ar cunoaște din timp candidatul său, iar candidatul ar ști cu cine va da examen cu cel puțin un an înainte. În acest sens, propun ca *școlile generale să fie repartizate pe lîngă cîte un liceu și, începînd cu clasa a VII-a, profesorii de matematică, limba română, istorie, geografie, de la liceu*, să ia legătura cu elevii claselor a VII-a, să asiste la lecții, să dea unele lucrări de control și chiar să examineze. În felul acesta vor putea cunoaște posibilitățile lor intelectuale și s-ar ușura mult din munca de pregătire și îndrumare a activității lor viitoare. S-ar realiza în același timp și un început de orientare profesională, iar examenul de admitere în liceu nu ar mai da naștere la atîtea „probleme" pentru viitorii candidați.

Stabilirea unor legături trainice între profesorii liceelor și cei care predau în școlile elementare la clasele a VII-a și a VIII-a ar elimina și teama cu care trăiesc părinții elevilor cu privire la „marele examen" pe care trebuie să-l treacă copiii lor. De asemenea, n-ar mai exista goana după meditatori, elevii n-ar mai fi supuși unor eforturi foarte mari, iar în școala generală s-ar putea rezolva cu mai mult succes problema orientării profesionale, fiind îndrumați spre liceu numai acei elevi care posedă reale posibilități de continuare a studiilor. Organizînd examenul de admitere pe baza unei discuții între examinatorul care cunoaște aproximativ posibilitățile candidatului și între candidatul familiarizat cu exigențele examenului și examinatorului, n-ar mai exista nici acel decalaj între nota minimă de intrare la un liceu și nota maximă la altul. S-ar evita astfel acele situații cînd la un anumit liceu n-au reușit elevi cu media 7—7,50 sau 8, în timp ce la alte licee, n-au putut fi ocupate toate locurile.

RAPORT ADECVAT ÎNTRE CUNOȘTINȚELE CERUTE DE PROGRAMĂ ȘI APRECIERILE FĂCUTE CANDIDAȚILOR

Prof.
CLOTILDA CONSTANTINESCU
directoarea liceului „M. Eminescu"
Buzău

Odată cu dezvoltarea impetuoasă a învățământului în țara noastră, problema unei juste selectări în urma aprecierilor cunoștințelor la examene și concursuri a făcut obiectul a numeroase materiale de multe ori contradictorii, în scopul găsirii celor mai indicate procedee care să ducă la o concordanță între valoarea reală a cunoștințelor și reflectarea lor în nota acordată de profesor.

Docimologia a mărit considerabil interesul cadrelor didactice din toate ramurile de învățământ, dată fiind valoarea educativă a notei. Examenele constituind puncte cruciale pentru tineri, notarea cunoștințelor capătă o pondere covîrșitoare pentru viitorul celui examinat și necesită din partea examinatorului obiectivitate, apreciere de perspectivă și tact pedagogic, calități cerute încă de la primele examene susținute de elevi la admiterea în clasa a IX-a (anul I), cînd aceștia se găsesc pentru prima dată în situația de a recapitula și a sintetiza un volum mare de cunoștințe (la limba și literatura română și la matematică elevii repetă materia claselor V-VIII) pe un plan nou.

Liceul, prin locul pe care-l ocupă în sistemul de învățămînt, are posibilitatea să cunoască rezultatele obținute de școala generală și poate să-și valorifice munca prin absolvenții pe care îi îndrumă spre învățămîntul superior, fapt care lărgește sfera de cunoaștere și de experiență a cadrelor ce lucrează nemijlocit în învățămîntul liceal.

Ca director de liceu, mi-a revenit adeseori sarcina de a participa la comisiile de examinare și de a coordona munca acestora, în scopul de a se realiza un raport concludent între cunoștințele cerute de programă și aprecierile făcute candidaților.

În general, prezența mai multor comisii de examinare la aceeași unitate școlară a permis o diferență mai mare sau mai mică în aprecierea cunoștințelor, apreciere care a avantajat sau a dezavantajat pe cel examinat, la rezultatul final.

O constatare îmbucurătoare pentru evoluția muncii în școala generală este concordanța tot mai mare, în ultimii ani, dintre notele obținute de candidați la clasă și cele obținute la concurs și aceasta datorită faptului că la limba română îndeosebi, la ora actuală, școlile generale sînt încadrate cu profesori cu pregătire corespunzătoare. Modul cum erau tratate subiectele scrise la limba română în anii precedenți a dus la anumite constatări de care Ministerul Învățămîntului a ținut seama, propunînd anul acesta subiecte de natură să ducă la înlăturarea tratării „șablon" a unor teme, punîndu-se accentul pe dezvoltarea gîndirii și imaginației elevilor.

Consider că, numirea a doi profesori de aceeași specialitate, în scopul de a se evita subiectivismul în aprecierea cunoștințelor, prezintă greutăți în notarea lucrărilor scrise, deoarece, a doua notă poate fi ușor influențată de prima notă pusă pe lucrare. Pentru a evita acest neajuns, conducerea liceului nostru a găsit nimerit să fie numerotate lucrările scrise înainte de a fi reparti-

zate pe profesori. Aceştia au apreciat lucrarea în carnetele lor speciale şi înainte de a se deschide tezele au fost puse cele două note, făcîndu-se media, iar în cazul cînd diferenţa de notare era mai mare de două puncte, se relua corectarea.

Dacă însă la lucrările scrise elevii tratează aceleaşi teme şi au timpul necesar să-şi sistematizeze mai bine cunoştinţele, la examinarea orală erorile sau confuziile care se pot ivi în dialogul examinator-examinat pot fi frecvente, ceea ce implică din partea celor care coordonează munca în comisia de examinare să analizeze din timp formularea cuprinsului biletelor, evitîndu-se întrebările ce pot da loc la răspunsuri diametral opuse sau a acelora care sînt prea general formulate.

Astfel, la istorie, unele din biletele de examen cuprindeau întrebări ca următoarea : „Cum a reuşit Mircea cel Bătrîn să menţină independenţa ţării pînă în anul 1415". La vîrsta de 14—15 ani, elevii expun mai mult analitic materialul, neavînd încă puterea de sintetizare pe măsura unei astfel de întrebări. O astfel de situaţie face ca profesorul examinator să considere răspunsul elevului „mediocru", deoarece i-a povestit numai lecţia şi nu a reliefat ideile de bază ale acesteia.

Pentru a se evita atît întrebările formulate neclar, cît şi cele prea generale, în şcoala noastră s-a încetăţenit practica de a se întocmi biletele de către profesorii de aceeaşi specialitate, de la toate comisiile. Procedeul mai are avantajul că măsurarea volumului de cunoştinţe se face la toate comisiile din şcoală pe baza aceloraşi întrebări.

Elevii admişi în liceu în urma concursului îşi diversifică pregătirea, iar examenului de bacalaureat i se imprimă în urma acestui fapt un caracter deosebit. Candidaţii de la secţia reală se prezintă în mod obligatoriu la două obiecte, în timp ce candidaţii de la secţia umanistă au un singur obiect obligatoriu — limba şi literatura română — ceea ce măreşte subiectivitatea notei. Considerăm că *toţi candidaţii la examenul de bacalaureat e necesar să aibă acelaşi număr de probe obligatorii.*

În anul acesta, Ministerul Învăţămîntului a stabilit ca profesorii examinatori să fie cei ai clasei respective. Credem că acest fapt a făcut ca actul de apreciere a cunoştinţelor să nu fie riguros, ci chiar să existe unele indulgenţe, întrucît elevii erau deprinşi cu modul profesorilor de a vedea problemele şi cu stilul de muncă al acestora.

Ne-a preocupat şi problema discordanţei dintre aprecierile făcute la examenul de bacalaureat şi cele de la admiterea în învăţămîntul superior. Această discordanţă este de multe ori iluzorie. De exemplu : un elev a obţinut media 7,33 la examenul de bacalaureat, rezultată din 8, 8 şi 6. La învăţămîntul superior candidatul s-a prezentat la obiectul care a obţinut nota 6, fiind respins cu nota 5,50. Comisia examinatoare a considerat că respectivul candidat, care a venit de la liceu cu 7,33, nu a putut obţine nici nota 6 — o interpretare care nu este cea mai justă — deoarece diferenţa de notare la obiectul despre care am amintit este numai de 50 de sutimi, iar nu de 1,33 sutimi.

O altă diferenţă între sistemul de notare la bacalaureat şi la concursul de admitere rezultă din însuşi specificul muncii şi al perspectivei viitorilor absolvenţi din aceste forme de învăţămînt.

Din constatările făcute de noi propunem :

1. *Examinarea la concursul de admitere în liceu să fie făcută concomitent la cele trei obiecte de către profesorii de specialitate întruniţi în comisie* (de exemplu comisia nr. 1 a profesorilor de limba română examinează în prima zi elevii de la litera A la litera D). Co-

misia profesorilor de matematică examinează de la litera E—G, iar comisia profesorilor de istorie de la L—N. A doua zi se continuă pînă la sfîrşitul catalogului; a treia şi a cincea zi se schimbă obiectul. În felul acesta, examinarea are aceeaşi durată de timp şi prezintă avantajul că toţi elevii se bucură de cea mai justă apreciere a examinatorilor de la acelaşi obiect (propunerea a mai făcut obiectul şi altor materiale şi o considerăm bună).

2. *Propunem să se renunţe la examinarea după manuale sau cursuri imediat superioare formei de învăţămînt căreia îi aparţine candidatul.*

3. Examenul de bacalaureat organizat cu mai puţin de o lună interval faţă de concursul de admitere în învăţămîntul superior creează o tensiune nervoasă, împiedicîndu-l pe candidat să-şi desfăşoare pregătirea în bune condiţiuni. Propunem *înlocuirea bacalaureatului cu un examen de absolvire la clasa a XI-a, pentru toate obiectele din plan,* ceea ce ar mări interesul elevilor pentru formarea unei culturi generale adecvate, *în clasele a XII-a elevul urmînd să-şi completeze pregătirea* care să-i înlesnească reuşita la concursul de admitere în învăţămîntul superior sau în formele de învăţămînt post-liceale.

SEMNIFICAŢIA EXAMENELOR FINALE

Prof. ZINA SÎRBU
directoarea liceului „M. Eminescu"
Bucureşti

Liceul este o etapă deosebit de importantă în instruirea tînărului, în pregătirea lui multilaterală pentru viaţă. Această etapă este firesc să înceapă şi să se încheie cu un examen. Examenele îşi au rolul lor bine precizat în evoluţia şcolarităţii. Ele ţin trează conştiinţa responsabilităţii faţă de propria pregătire şi faţă de ţelul pe care-l are de atins elevul, dar şi pe cea a profesorului faţă de munca lui zilnică. Fiind momente de mare concentrare în care se face bilanţul zestrei de cunoştinţe şi aptitudini, *examenele reprezintă* în acelaşi timp *o răscruce decisivă pentru individ şi o selecţie de valori pentru colectivitate.* Menirea lor nu poate fi subestimată.

Făgaşul ascendent pe care evoluează învăţămîntul nostru, ca şi cerinţele tot mai imperioase de calitate izvorîte din dinamica socială, reclamă o sporită şi o constantă exigenţă faţă de pregătirea absolventului de liceu. Dezbaterea unei atari chestiuni îşi legitimează rostul şi actualitatea prin aceea că în momentul de faţă, cînd Legea învăţămîntului şi Hotărîrile celui de-al X-lea Congres al partidului continuă să prindă viaţă, trebuie găsite soluţiile cele mai potrivite perfecţionării şi statuării tuturor categoriilor de examene.

S-a văzut din experienţa ultimilor ani că tatonările şi experimentările insuficient chibzuite, măsurile de ultimă oră dau loc la prejudicii regretabile în pregătirea elevilor şi duc la scăderea prestigiului acestui important mijloc de verificare şi selecţie care este examenul.

Punctul de pornire pentru reașezarea examenelor stă, desigur, în organizare. De altfel, tovarășul Nicolae Ceaușescu atrăgea atenția la Conferința națională a cadrelor didactice că : „deficiențele cele mai mari ale învățămîntului se manifestă tocmai în direcția activității practice-organizatorice".

Se știe că pentru un examen serios elevul se pregătește serios. Randamentul învățării se asigură cu condiția ca în fiecare etapă importantă a școlarității să punem în fața elevilor obiective limpezi, obstacole de trecut, țeluri de atins. Examenele trebuie să devină asemenea probe de rezistență. *Elaborarea unui regulament al concursului de admitere în liceu și al examenului de bacalaureat, cu valabilitate îndelungată, ar rezolva neajunsurile resimțite pînă în prezent, conferind stabilitatea și perspectiva atît de necesare pregătirii temeinice a elevilor.* Un examen bine așezat, avînd o structură stabilă, un program judicios profilat pe secții, dar care să se ridice la un anumit nivel în pretențiile față de fondul comun de cultură generală cu care elevul trebuie să intre și să plece din liceu, va contribui, fără îndoială, la ridicarea simțitoare a nivelului de cunoștințe și de conștiință al elevilor, atît în școala generală, cît și în liceu.

Diversificarea pe secții din prima clasă a liceului ,preconizată de Legea învățămîntului. comportă elaborarea din timp a programelor concursului de admitere. Cel tîrziu în a doua jumătate a anului școlar, elevii claselor a VIII-a ar trebui să cunoască conținutul lor și toate celelalte condiții ale admiterii în liceu. Ameliorarea mediocrității în liceu ține tot de revizuirea concursului de admitere, căruia au început să i se restituie prerogativele unei seelcții mai riguroase. Stabilirea limitei de admitere la media 6 o socotim drept un bun cîștig.

Experiența ne-a dovedit în repetate rînduri că selecția bazată doar pe rezultatele examenului de admitere nu este suficient de sigură. Numeroși elevi intrați cu medii foarte mari nu fac față cerințelor liceului, iar alții cu medii mai modeste se ridică pe parcurs. Există firește o dinamică a capacităților pe care examinatorul n-are cum s-o prevadă ; în schimb, sînt alte mijloace la îndemîna noastră pentru a spori obiectivitatea concursului.

Datorită caracterului său competitiv, examenul provoacă tensiune, teamă de eșec, ceea ce nu favorizează demonstrarea concludentă a cunoștințelor și a capacității intelectuale a candidaților. Timpul limitat de examinare, rapiditatea administrării notelor, ca și coeficientul de relativitate în aprecierea profesorilor (notez că aici a intervenit corectivul dublării examinatorului), fac necesară folosirea unor mijloace complementare care să întărească validitatea rezultatelor. În mai multe țări, printre care și Franța, se iau în considerare mediile din timpul școlarității, rezultatele obținute la teste, precum și concluziile consiliului de orientare școlară.

Se simte de asemenea nevoia unor *indicații metodologice unitare pentru toți examinatorii,* care să ridice valoarea concursului de admitere în liceu.

Bacalaureatul este prin definiție și prin tradiție un examen de sinteză a culturii generale cu care absolventul de liceu pleacă la confruntarea cu viața și cu viitoarea profesie. El marchează nu numai încheierea unui ciclu important de învățămînt, ci și sfîrșitul unei etape în dezvoltarea somato-psiho-fiziologică a omului, aceea a adolescenței. Într-un cuvînt, este examenul maturității, purtînd o mare încărcătură de semnificații pentru întreaga viață. De aici rezultă acea greutate specifică pe care examenul de bacalaureat o dobîndește în traiectul devenirii personalității și un asemenea moment se cu-

vine să fie marcat cu toată solemnitatea și răspunderea pe care ni le impune.

Pentru a întări rolul și prestigiul bacalaureatului sînt, cred, încă multe de făcut. Îmi voi permite cîteva sugestii, pornind de la niște realități binecunoscute.

Din felul cum s-a desfășurat ultima sesiune de bacalaureat, se poate scoate fără prea mari reticențe concluzia că a însemnat o demonetizare a acestuia, de regulă considerat un examen prestigios. Paradoxal, primii absolvenți ai școlii de 12 ani au avut de susținut cel mai ușor examen de bacalaureat din cîte s-au pomenit. Subiectele lucrărilor scrise ridicol de simple, aproape rudimentare, comisia compusă din profesorii care i-au pregătit pe elevi la clasă, n-au însemnat nici stimulent, nici spor de exigență. Absolvenții au încercat insatisfacția de a nu-și fi putut dovedi cunoștințele, fără a mai vorbi de reversul educativ defavorabil atît pentru promoția actuală, cît și pentru cele viitoare.

Susțin cu tărie ca *examinatorii să fie dinafara școlii*, aleși și numiți dintre cei mai buni profesori, iar *programele și subiectele lucrărilor scrise să se stabilească pe baza unei largi consultări a profesorilor de liceu cu îndelungată experiență*. Dacă se consideră necesar ca școala să fie reprezentată, această reprezentare s-o îndeplinească vicepreședintele. Ar fi singura justificare întemeiată a prezenței lui în comisie. Pentru un profesor care își cunoaște bine meseria și care ani de-a rîndul a predat și a examinat, intuirea personalității elevului, a particularităților lui psiho-individuale și a valorii lui nu ridică dificultăți. Se presupune că un astfel de slujitor al școlii posedă în esența ei știința despre om, cît și conștiința, adică o anumită atitudine etică față de tînăr, ca să nu comită erori.

Oricît ne-am strădui, un coeficient de subiectivitate va exista la toate examenele, dar prin modul de organizare acesta poate fi simțitor redus. Funcția de judecător, calitatea de instructor și de educator a examinatorului trebuie să se exercite în așa fel, încît în condițiile date ale examenului să țină în echilibru dreapta cumpănă. *Tactul pedagogic, pe lîngă stăpînirea sigură a specialității, devine calitatea capitală a profesorului examinator.* Profesorul cu tact pedagogic este înzestrat cu intuiția clară a psihicului elevului, surprinde toate reacțiile lui la intervențiile sugestive ale examinatorului. El e capabil deopotrivă de stăpînire de sine, de afectivitate just distribuită, de exigență și consecvență principială în aprecieri. Și cît de mult contează pentru tînărul încă plin de incertitudini o vorbă de prețuire venită din partea unui asemenea profesor pe care-l vede pentru prima oară și ce rază lungă de influență poate avea îndemnul lui! Acestea îi rămîn întipărite pentru toată viața și pot fi chiar decisive în orientarea absolventului.

Practica atîtor sesiuni de bacalaureat a dovedit că profesorii străini de școală sînt în măsură să aprecieze la justa valoare atît pregătirea absolvenților, cît și înclinațiile lor speciale. Atunci de ce să creăm probleme acolo unde nu există?

Cît privește numărul disciplinelor de examen, nu mai socot necesară o argumentare amplă în favoarea extinderii lor la cel puțin 5 sau 6 obiecte, între care 1—2 la alegere. Bacalaureatul în mod necesar și firesc trebuie să reprezinte o finalizare a eforturilor de acumulare a unei culturi generale. Liceul este și rămîne școala de cultură generală, ori aceasta nu poate fi reductibilă la trei obiecte din planul de învățămînt. *Diversificării studiilor liceale pe patru secții vor trebui să-i corespundă patru tipuri de bacalaureat* (spre exem-

plu : tipul A cu profil de matematică și fizică, tipul B cu profil de chimie-biologie, tipul C cu profil de limbi moderne și filozofie și tipul D cu profil de limbi clasice și istorie), toate avînd ca materii obligatorii limba și literatura maternă, istoria patriei și o limbă străină.

Pentru a întări prestigiul bacalaureatului, socot necesară o anumită îngrădire a accesului la bacalaureat. Elevii care în decursul celor patru ani de liceu au promovat numai prin corigențe și nu s-au putut ridica la majoritatea obiectelor peste media 6 să nu poată pătrunde la bacalaureat. De ce să-i obligăm la un eșec? Pe de altă parte, statul nostru nu are nici un interes să sporească numărul diplomelor care nu au acoperire prin nivelul de pregătire. Această categorie de elevi pot să beneficieze de certificatul de absolvire, care să le înlesnească pătrunderea în școlile tehnice și în producție.

Orientarea promoțiilor din ultimii ani ne demonstrează cu prisosință că, o dată intrați în posesia diplomei de bacalaureat, fie și cu media generală 5, majoritatea acestor absolvenți tind către titluri academice și nu rareori se întîmplă ca, asaltînd porțile învățămîntului superior, să și intre. Ei nu rămîn cadre medii de care are atîta nevoie economia noastră.

Se impune o înțelegere mai profundă și mai practică a rostului examenelor. E timpul ca ele să-și îndeplinească menirea socială de a selecționa cadre capabile în mod mai fertil.

VALOAREA DIAGNOSTICĂ ȘI PROGNOSTICĂ A EXAMENULUI DE ADMITERE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR

Conf. univ. dr.
MIHAI GOLU

Datorită implicațiilor sale de ordin social, psihologic și etic, problema examenelor are o importanță deosebită. De aceea, preocupările pentru a-i găsi o rezolvare cît mai justă, cît mai adecvată cerințelor asigurării unei dezvoltări eficiente a personalității individului și imperativelor prezente și de viitor ale societății sînt nu numai actuale, dar și necesare. Cu atît mai mult, cu cît, parcurgînd literatura de docimologie, constatăm că există foarte multe variabile greu de controlat și stăpînit.

În cele ce urmează mă voi referi la cîteva aspecte privind examenul de admitere în învățămîntul superior.

După forma în care se desfășoară (concursul) și după scopul pe care-l urmărește, acesta este un examen eminamente de *selecție*. El trebuie să fie un examen de *aptitudini*, iar nu un simplu examen de cunoștințe. El urmărește alegerea dintr-un număr mai mare sau mai mic de concurenți a

acelora care, în momentul dat, posedă un volum suficient de cunoștințe temeinic asimilate și, în același timp, un cuantum necesar de disponibilități intelectuale (aptitudini relativ conturate) care să le permită obținerea unei calificări superioare într-un domeniu mai limitat al științei, tehnicii, artei și literaturii. Prin urmare, acestui examen i se cere să fie în același timp și pe cît posibil în egală măsură *diagnostic* și *prognostic*. Pentru a fi diagnostic, examenul respectiv trebuie să ofere o măsurare cît mai exactă și obiectivă a cantității și calității cunoștințelor fiecărui candidat, exprimarea lor adecvată în *notă* și, pe această bază, o clasificare veridică a concurenților. Condiția prognosticului va fi îndeplinită numai dacă, la finele examinării, se reușește să se formuleze o judecată de predilecție cît mai probabilă în legătură cu perspectivele posibile de dezvoltare a candidatului în cadrul domeniului pentru care optează.

Firește, întrunirea acestor două deziderate este deosebit de dificilă și ridică o serie de probleme speciale în organizarea și desfășurarea examenului: cîte și ce anume discipline să cuprindă, care este forma cea mai adecvată de desfășurare (scris, oral, combinat), cît timp trebuie afectat candidaților pentru răspuns, care este perioada optimă de organizare: imediat după examenul de bacalaureat sau la un interval mai mare? etc. Fiecare din aceste probleme implică o serie de variabile care-și pun ampreta pe calitatea examenului. Hotărîtoare însă nouă ni se par primele două.

Fără îndoială, eficiența selecției depinde, în primul rînd, de concordanța structurală dintre conținutul probelor de examen și profilul specific al facultății, precum și de validitatea acestor probe. Dacă analizăm programul examenelor de admitere în învățămîntul superior din țara noastră, constatăm că, în majoritatea cazurilor, disciplinele prevăzute corespund profilului facultăților și secțiilor. Nici numărul lor nu ridică obiecții de principiu. Putem, așadar, afirma că, din acest punct de vedere, este asigurat cadrul necesar pentru ca examenul să-și atingă nu numai scopul diagnostic, dar și pe cel prognostic. Această posibilitate este oare întotdeauna transformată în realitate? Constatările concrete ne arată că nu. Nu sînt excepții cazurile cînd evoluția ulterioară a celor care au intrat în facultate vine în contrast izbitor cu media obținută la examenul de admitere, fie într-un sens, fie în altul (studenți care la examenul de admitere au obținut medie mare, pe parcurs, în loc să se înscrie pe o curbă ascendentă sau să se mențină la același nivel ridicat, se situează la un plafon coborît, nereușind să iasă din zona mediocrității, iar uneori pur și simplu eșuînd. Și invers).

Pe bună dreptate ne putem atunci întreba: dată fiind situația de mai sus nu se întîmplă ca printre cei căzuți la examenul de admitere să existe unii care în facultate ar face față mai bine decît unii care au intrat, dar care încă din anul I încep să dea semne de slăbiciune? Probabil că da. Care este cauza? După părerea mea, aceasta trebuie căutată în *caracterul probelor de examen și în natura criteriilor care se pun la baza aprecierii răspunsurilor*. De acești doi factori depinde în foarte mare măsură obiectivitatea examenului. Proba este un instrument în mîna examinatorului, cu ajutorul căruia se încearcă dezvăluirea și testarea structurilor interne ale intelectului și personalității candidatului. Rezultatul testării depinde de calitatea acestui instrument și de priceperea cu care este mînuit. Or, se constată că *probele de examen sînt susceptibile încă de perfecționări*. Persistă încă orientarea către criterii de ordin cantitativ, solici-

tîndu-se cu precădere funcția memoriei ; obiectiv, mai puțin se face testarea capacităților intelectuale ale candidatului. Considerăm obligatorie condiția ca, *în vederea asigurării unei eficiențe reale a examenului de admitere în facultate, probele să fie alcătuite după principii funcționale.* Aceasta înseamnă că fiecare probă trebuie să fie, din punct de vedere psihologic, o *situație-problemă.* Propunătorul sau examinatorul să știe precis ce anume laturi, însușiri și funcții psihice urmărește să măsoare prin intermediul fiecărei chestiuni adresate candidatului. În spatele răspunsului constînd din exteriorizarea anumitor cunoștințe, *examinatorul trebuie să se străduiască să surprindă nivelul real al gîndirii candidatului și afinitatea lui internă pentru domeniul dat (motivația).*

Fără îndoială, așa cum arată investigațiile psihologice și docimologice, numărul celor care reușesc să întipărească și să reproducă un anumit material este semnificativ mai mare decît al celor care îl asimilează cu adevărat, adică îl integrează în structura lor operațională internă și transformă cunoștințele corespunzătoare într-un instrument propriu de orientare și autodezvoltare. Examenul de admitere trebuie să asigure delimitarea acestor două categorii. Și firește, avînd în vedere scopul pe care-l urmărește facultatea, este de preferat un candidat care în momentul dat nu posedă un bagaj prea mare de cunoștințe, dar care este capabil, în plan intelectual și practic, să realizeze mai multe lucruri cu ele, unuia care, deși are un volum mare de cunoștințe, nu poate decît să le reproducă.

Uneori se înțelege simplist indicația de principiu ca probele de examen să nu iasă din limita manualului și a programei. Se consideră astfel că o probă este cu atît mai adecvată, cu cît corespunde mai mult ca structură și formulare cu cele din manual. Aceasta, după părerea mea, este o greșeală care afectează simțitor valoarea diagnostică și prognostică a examenului de admitere. Într-adevăr, cînd chestiunile se formulează întocmai ca în manual, făcînd apel cu precădere la funcția mnezică, candidații obțin performanțe relativ bune ; de îndată însă ce s-a schimbat formularea problemei sau examinatorul trece de la simpla întrebare „ce este" ? la întrebări de genul „cum" ?, „de ce ?", care solicită capacitatea unei gîndiri critice, independente, creatoare, apar pe loc dificultăți de-a dreptul insurmontabile. Aceasta aduce în discuție modul în care se realizează pregătirea în liceu.

Faptul că, așa cum arătam, în fața unor probe funcționale cu caracter problematic, în foarte multe cazuri, candidații intră în impas ne dă temei să presupunem că în liceu procesul învățării continuă să rămînă tributar principiului că „a ști" este sinonim cu „a memora și reproduce". Elevii sînt în mod excesiv subjugați buchei manualului, constrînși să-și însușească cunoștințele ca pe un dat în sine, imuabil. Într-un astfel de „regim" este firesc să rămînă insuficient elaborate, deficitare chiar, structurile operaționale ale intelectului de care depinde vehicularea liberă și adecvată a noțiunilor, formulelor, legilor etc. Se impune, așadar, traducerea cu insistență în practică a mult rîvnitului principiu al unității dintre *informativ* și *formativ* pe care se întemeiază învățămîntul modern.

În afară de aceasta, există încă două cauze care influențează negativ pregătirea elevilor în vederea examenului de admitere la facultate și care se cer pe cît posibil înlăturate. În primul rînd, este vorba de lipsa unei rețele bine organizate și eficiente de orientare profesională și a unor îndrumătoare mai ample care să prezinte, din punctul de vedere al structurii și conținutului, profilul facultăților și secțiilor. Aceasta face ca un nu-

măr important de elevi să ajungă în pragul absolvirii liceului și să trebuie să opteze pentru o facultate, fără să fi reușit să-și delimiteze și să-și cunoască interesele, aptitudinile, posibilitățile reale. Este explicabil atunci să se lase conduși de întîmplare sau de speranța în noroc. În al doilea rînd, datorită organizării concentrice a învățămîntului și structurii actuale a examenului de bacalaureat, obiectiv se creează condiții inegale de pregătire a elevilor pentru diferite facultăți. Astfel, dacă unele discipline din programul examenelor de admitere la facultate se studiază în liceu mai mulți ani la rînd, cu un număr relativ mare de ore pe săptămînă, altele se parcurg numai într-un singur an și doar cu o singură oră pe săptămînă.

De aci rezultă că pregătirea pentru a urma învățămîntul superior trebuie să devină o preocupare independentă a elevului. Consilierilor de orientare școlară le revine sarcina inițierii și stimulării acestei preocupări.

La rîndul său, examenul de bacalaureat avantajează pe absolvenții care se orientează către facultăți unde dau examen la aceleași materii și dezavantajează pe ceilalți. De aceea, ni se pare necesar ca *între bacalaureat și examenul de admitere la facultate să existe un interval mai mare decît în prezent.*

Studiul temeinic al tuturor acestor probleme, găsirea unor soluții cît mai adecvate ar contribui substanțial la sporirea eficienței examenelor de admitere în învățămîntul superior și la îmbunătățirea pregătirii tinerilor în vederea susținerii acestor examene.

ADMITEREA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR, UN EXAMEN VOCAȚIONAL

Prof. univ. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU

Examenul de admitere în instituțiile de învățămînt superior are caracter de concurs, urmărind să selecționeze candidații cu cele mai certe perspective pentru una sau alta dintre specialități. De aceea, examenul de admitere în învățămîntul superior nu declară promovați sau repetenți, ci doar se oprește asupra unui număr limitat de tineri, acordîndu-le dreptul de a se înscrie în facultate. Deși situația este cunoscută, credem că asupra ei trebuie să insistăm pentru a releva faptul că *sîntem în fața unui examen vocațional și nu în fața unei simple verificări de cunoștințe și aptitudini generale.* Sub acest raport, între examenul de bacalaureat și cel de admitere este o deosebire marcantă. Pe cînd primul urmărește să constate standardul de cultură generală al tinerilor, secundul se fixează asupra șanselor de specializare a lor. De aceea, este firesc ca în unele cazuri succesul de la bacalaureat să nu mai fie confirmat de examenul de admitere.

În examenul de admitere, astfel de profile distincte cum sînt cele de inginer electronist sau de agronom, de medic sau de filolog, de matematician

sau de istoric, de actor sau de inginer constructor etc. impun preocuparea pentru a descoperi filonul de aptitudini și înclinații speciale de tip profesional.

Departe de noi ideea de a subaprecia însemnătatea culturii generale a candidaților. Socotim totuși ca aceasta se testează mai larg prin bacalaureat, iar în fața facultății pregătirea generală nu poate fi decît unul dintre factori și oricum nu cel mai important. De aceea, suspendarea dispoziției privind includerea mediei de bacalaureat în calculul examenului de admitere a fost binevenită. *N-ar fi însă greșit dacă, unele facultăți ar avea dreptul să revendice pentru înscrierea la concurs o medie minimă de bacalaureat sau calificative satisfăcătoare la anumite materii.* Măsura ar putea fi anunțată cu cîțiva ani înainte de a fi aplicată și aceasta ar contribui la o mai atentă și activă orientare profesională a tinerilor.

Cît privește organizarea și conținutul examenului de admitere, de la început trebuie să arătăm că pe plan mondial, *se impune tot mai mult punctul de vedere vocațional* ceea ce înlătură parțial sau integral verificarea de tip școlar a cunoștințelor. La unele universități străine se aplică un set de teste psihologice pentru inteligența generală și pentru aptitudini speciale și se întreprind conversații exploratorii cu candidații. În unele țări, se cere un stagiu în domeniul de specialitate și se operează admiterea după rezultatele practice obținute. Mai persistă încă sistemul anului preparator în care se intră liber și care servește pentru a verifica posibilitățile candidaților de a continua sau nu studiile.

Nu considerăm că și la noi trebuie să recurgem integral la astfel de metode. Totuși, cel puțin la unele din facultățile cu profil expres-creator, cum ar fi cele artistice, filozofia, matematica, unele din facultățile tehnice sau economice, ar trebui *să se prevadă ca un element important al concursului examinarea prin teste de aptitudine.* De fapt, în multe concursuri, aptitudinile sînt direct vizate, dar mijloacele folosite pentru determinarea lor nu sînt din cele mai precise. În această ordine de idei, ni se pare concludentă o cercetare efectuată de psihologii S. Marcus și G. Neacșu la Institutul de teatru. Paralel cu examenul de admitere s-au aplicat teste proiective (ce vizau capacitatea de transpoziție psihică și comportamentală), rezultatele obținute de candidați fiind reținute cu titlu experimental. Apoi, în decursul anilor de studii, s-au urmărit performanțele studenților-actori, constatîndu-se că ele corespund în cea mai mare măsură cu indicii de la teste și în destul de mică măsură cu notele de la examenul de admitere.

În ansamblu, examenele de admitere în învățămîntul superior, din ultimii ani, au evoluat pozitiv. Este bine că s-a permis consiliilor profesorale să aleagă materiile de examen, cît mai aproape de profilul facultății. Pozitiv este și faptul că lucrările scrise au o pondere mai mare. Mult mai bine se pot verifica posibilitățile de ideație, asociativitate și sinteză ale candidatului în compoziția redactată timp de două ore decît în intervalul scurt al examenului oral.

Acolo unde se înregistrează avansurile examenelor noastre de admitere apar însă, în penumbră, și o serie de imperfecțiuni. Dacă este vorba să se verifice aptitudinea tînărului de a deveni un inginer competent, un medic valoros, un economist talentat, un profesor iscusit, apoi nu trebuie să acordăm în aprecieri o pondere prea mare efectelor de gîndire reproductivă. La astfel de limitări obligă situațiile în care apar neobișnuite aglomerări de candidați și prin verificarea lu-

crărilor sau audierii nu rămîne timpul și nici energia necesară pentru a întreprinde sondaje mai atente. Mai grav decît aceasta este însă faptul că temele pentru scris și biletelele pentru oral sînt alcătuite, deseori, în dezacord cu cerințele pedagogice ale unui concurs universitar. De regulă, în pregătirea examenului de admitere, domină preocuparea de a nu depăși, prin subiecte și întrebări, limitele programelor stabilite. În plus, subiectele pentru lucrări se dau în ultimul moment, reducîndu-se frecvent la indicarea unor titluri din programă (practic, capitole din manual). În consecință, apar sute și sute de teze cu un conținut similar, ceea ce reduce, la minimum, posibilitățile de apreciere a gîndirii productive a candidaților. Dacă la obiectele matematice un astfel de pericol nu apare, la multe din științele umaniste el dăinuie și — probabil — aceasta este una din explicațiile faptului că, la facultățile cu profil umanist, se aglomerează prea mulți candidați fără o justificare vocațională. Li se pare că este mai ușor.

S-ar putea foarte bine — cum se și întîmplă uneori — ca să se propună, în limitele programelor, *teme și întrebări cu un caracter problematic, euristic, să se solicite comparații, sinteze, aplicații, concretizări* etc. Experiența dovedește că în aceste cazuri selecția se poate efectua cu mai mult temei. Este însă important ca *ambele* subiecte de la scris, și, pe cît posibil, *toate cele din biletele de oral să aibă aceeași factori, să prezinte același grad de dificultate.* În caz contrar, lucrările sau răspunsurile expozitive și cele (alese sau ieșite la sorți) cu caracter corelativ sau aplicativ sînt greu de supus aceluiași regim de apreciere, pentru că relevă însușiri deosebite. capacitatea de a reproduce și capacitatea combinatorie.

Considerăm că dacă în mod definitiv și constant examenele de admitere în învățămîntul superior s-ar construi pe principiul : *informarea este o condiție necesară, dar nu suficientă, decisivă este preformația intelectuală ce asigură perspective de specialitate,* atunci și autoorientarea profesională ar dobîndi mai multă consistență.

Creșterea exigenței în admiterea precumpănitor după aptitudini, în învățămîntul superior, este o problemă de interes general, solidară cu interesele de viață ale tineretului nostru.

CE TREBUIE SĂ EXPRIME NOTA?

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA
Universitatea București

Se recunoaște că aprecierea prin notă este expresia unei măsurători, un mijloc de valorificare a fondului de cunoștințe și a capacităților intelectuale ale elevului într-un anumit moment al dezvoltării sale. O măsurătoare prin comparație, întreprinsă cu scopul de a stabili o ierarhie valorică, între elevi, nota reprezintă măsura etalon.

Aprecierea prin notă este o acțiune

dificilă, de cunoaștere și selecție a elevilor după capacitățile lor reale și în raport cu perspectivele de dezvoltare a fiecăruia. Principii de ordin social și umanitar, instructiv și formativ, obligă la stabilirea unei echivalențe reale între reprezentanta valorică, nota, și corespondenta obiectuală a acesteia, încărcătura cognitivă a elevului.

Nota — fiind aplicată de o persoană și nu de un agregat mecanic — poartă în sine o doză de subiectivitate. Micșorarea acestei doze pentru asigurarea caracterului obiectiv al notei se face prin găsirea acelor permanențe care-o fac „să-și păstreze aceeași semnificație indiferent de loc și de persoanele care apreciază" [1]. Chiar în cazul în care situația se schimbă, fie că este o ascultare orală la lecție, fie un concurs de admitere într-un grad superior de școală sau un examen pentru obținerea unei diplome de specialitate, aceste valori permanente trebuie avute în vedere pentru asigurarea caracterului obiectiv al notării. Repercusiunile unei notări obiective sînt sesizabile imediat în activitatea elevului, printr-o mai intensă participare la însăși formația sa și mai tîrziu printr-o mai optimă integrare socială a acestuia.

Despre ce permanențe putem vorbi în vremea noastră ? Deși problema este actuală, discuțiile asupra acestei probleme sînt destul de vechi. Cu decenii în urmă, Teodor Neș vorbea despre unii profesori care puneau accent pe o memorare bună iar, alții care apreciau intensitatea activității mentale, judecata critică a elevului [2]. Deci, accentul ar cădea diferit pe volumul și precizia cunoștințelor față de îndrăzneala speculațiilor teoretice, abilitatea realizărilor practice. Societatea contemporană nu mai poate admite o asemenea dualitate. Înaltul nivel de dezvoltare a științei și tehnicii, progresul rapid al societății cer deopotrivă acumulare de cunoștințe și dezvoltare intensă intelectuală și practică. Personalitatea nu poate fi văzută decît ca întreg, în multiplele ei manifestări. *Estimarea valorică trebuie să-l surprindă pe elev ca unitate diferențiată, cu posibilitățile-i specifice de dezvoltare.*

Fără îndoială că volumul de cunoștințe este elementul esențial în diagnosticarea elevului la lecție sau a candidatului la examen. Cît și-a însușit elevul din indicațiile programei de învățămînt, ce valoare au datele lui cognitive în pregătirea de cultură generală și specială, cu ce intensitate stabilește asociații între cunoștințele de la diferite obiecte de învățămînt, sînt aspecte ale evaluării volumului informațional.

Calitatea cunoștințelor, temeinicia însușirii lor își spun cuvîntul în notarea elevilor. Elevul să știe să defineasca, să descrie și să explice. Exactitatea fondului informațional se vede din înțelegerea noțiunilor cu care operează elevul, din priceperea de a realiza legături dialectice, din abilitatea deprinderilor intelectuale folosite în soluționarea diferitelor probleme.

Latura informativă este strîns legată de cea formativă. *Prin notă se cere evaluată dezvoltarea intelectuală a elevului. Receptivitatea, operativitatea și flexibilitatea gîndirii vor sta în primul rînd în atenția examinatorului.* Permanența acțiunii de informare cerută de ritmul accelerat al dezvoltării sociale impune accentuarea formării capacității intelectuale, care-l face pe om apt pentru autoinstruire. Controlul acestor calități stimulează procesul formativ în direcția cerută.

---

[1] V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, Editura didactică și pedagogică, Buc., 1968, p. 19.

[2] Teodor Neș, *Tîlcul notelor în licee*, Oradea, 1933.

Gradul de însușire a tehnicii muncii de învățare va sta de asemenea în atenția profesorului examinator. Este pasul de început în acumularea instrumentației de cercetare științifică, de investigare într-un anumit domeniu de activități umane. Elevul stăpînind metodele specifice disecării cunoștințelor unei discipline școlare se va pregăti pentru dobîndirea metodologiei științei corespunzătoare, perspectiva spre o activitate creatoare fiind deschisă.

Oare calități care vorbesc de concepția și caracterul examinatorului nu trebuie să intre în aprecierea acestuia? Pentru condițiile noastre sociale nu mai poate fi îndoială de prezența lor. Receptarea viziunii materialist-dialectice de interpretare a fenomenelor, pasiunea și conștiinciozitatea în muncă, elanul sporit într-o activitate cu finalitate socială se adaugă la suma valorilor apreciative.

La aceste criterii generale de apreciere se adaugă, pentru fiecare caz în parte, elemente specifice ale examinării. Pentru elevii unui liceu de specialitate, de exemplu, se au în vedere aptitudinile și pregătirea practică pentru ramura de activitate în care va primi calificarea.

Cele cîteva referiri pe care le-am făcut desigur că nu pot acoperi dificultățile aprecierii progresului elevilor, capacităților acestora la un moment dat. Trierea a ceea ce arată bun față de greșelile și inconsecvența în răspunsuri, e de înțeles, trebuie să se facă cu mult discernămînt și cu toată răspunderea pe care o impune calitatea de profesor și educator.

CRITERII UNICE DE MĂSURĂ

MIHAI MERFEA
Bacău

În ultimii ani, în perfecționarea și dezvoltarea învățămîntului de toate gradele au avut loc evidente schimbări și în direcția aprecierii integrale a capacității și personalității candidaților prezenți la examenul de admitere în liceu, la bacalaureat, și în învățămîntul superior.

1. Mai jos îmi permit să formulez cîteva păreri în legătură cu modul în care să se desfășoare acest însemnat dialog — examinați și examinatori. Aceste păreri sînt și rezultatul unei activități de investigație pe care am întreprins-o, împreună cu un colectiv, printre cadrele didactice din licee, facultăți, părinți și studenți.

Deși aria de investigație este relativ limitată din punct de vedere zonal și al numărului celor cu care s-au organizat discuțiile, unele din concluziile noastre au și caracter de generalitate. Toate categoriile anchetate consideră că măsurile luate în ultimii ani de Ministerul Învățămîntului cu privire la admiterea în liceele de cultură generală și de specialitate asigură o selecție bună. Deschiderea lucrărilor scrise după examenul oral este apreciată ca una din măsurile cele mai eficiente într-un concurs de acest tip. Faptul că în comisia examenului de admitere figu-

reazâ viitorul profesor de limba română, matematică, istorie etc., al celor examinaţi menţine tot timpul interesul ca aceştia să dea nota de admitere celor mai merituoşi candidaţi.

Nu intră în accepţiunea celor cu care am discutat existenţa pentru aceeaşi disciplină a doi examinatori. După părerea noastră, existenţa a doi examinatori nu face decît să complice ascultarea candidatului. Tinerii concurenţi se văd pentru prima dată puşi în faţa unei comisii formate dintr-un număr mare de examinatori şi intervenţia repetată cînd a unui specialist, cînd a celuilalt le creează uneori momente de derută. Criticabilă este şi indicaţia după care admiterea se face cu nota şase în sesiunea din iunie şi cu nota cinci în septembrie. Practica ne arată că în orice selecţie trebuie să existe aceleaşi criterii de măsură.

2. În ceea ce priveşte examenul de bacalaureat, din investigaţiile făcute se conturează două opinii : a) unii consideră că bacalaureatul pentru absolvenţii liceului de cultură generală trebuie să se menţină în virtutea tradiţiilor şcolii noastre ; b) alţii susţin renunţarea la această formă de examinare, considerînd că este bine să se dea absolvenţilor un certificat de absolvire, care să le confere dreptul de a se prezenta la concursul unei şcoli postliceale sau la universitate.

Consider că de cea de-a doua părere ar trebui să se ţină seama. Modul în care se desfăşoară examenul de bacalaureat, folosindu-se profesorii din ultima clasă, preşedintele fiind singurul membru al comisiei dinafară, constituie o risipă de energie atît din partea examinatorilor, cît şi din partea examinaţilor. Instrucţiunile elaborate de Ministerul Învăţământului definesc examenul de bacalaureat ca „... un important mijloc de verificare a nivelului general de pregătire teoretică şi practică..." După părerea noastră, examinatorul (profesorul din ultima clasă de liceu) vine cu părerea deja formată asupra cuantumului de cunoştinţe ale candidatului şi 15-20 minute de verificare nu-l influenţează prea mult.

Trebuie să avem în vedere un alt aspect al problemei, legat de faptul că absolventului liceului teoretic după terminarea şcolii nu i se dă un certifcat de calificare. Anul acesta, ca şi în anii trecuţi, mulţi dintre absolvenţii liceelor teoretice care nu au reuşit într-o şcoală postliceală sau învăţământ superior au fost încadraţi suplinitori în şcolile de cultură generală de la sate, ca socotitori şi contabili în cooperativele de producţie agricolă, funcţionari C.E.C. etc.

Astăzi, un absolvent al liceului teoretic, pentru a avea calificare, trebuie să urmeze o şcoală postliceală sau universitară.

Într-un alt mod se pune problema pentru liceele de specialitate, care dau o diplomă de stat sau un certificat de calificare. Dar şi aici comisia de bacalaureat trebuie să fie formată din membri ai altor şcoli cu profil asemănător din ţară. Maturitatea de gîndire, capacitatea de sinteză şi posibilităţile de generalizare ale tinerilor absolvenţi să se măsoare cu şi mai multă exigenţă la examenul de admitere în învăţământul superior sau la cel postliceal.

Să notăm şi faptul că aceeaşi candidaţi într-o perioadă de mai puţin două luni trec prin faţa a două comisii de examinare ce le cer eforturi deosebite, mai ales atunci cînd la admiterea în învăţământul superior trebuie să se prezinte la 2-3 discipline care nu figurează în programa de bacalaureat.

3. În ceea ce privește concursul în învățămîntul superior, consider că ar fi bine ca la institutele politehnice și la facultățile cu profil realist-practic admiterea să se facă numai pe baza probelor scrise. La facultățile cu profil umanistic din universități și din institutele pedagogice să se mențină o probă orală.

Eforturile ce s-au făcut pînă în prezent au dat rezultate din ce în ce mai bune, iar căutările actuale, la care își aduc aportul toate categoriile interesate, sînt menite să înlăture unele carențe ale actualului sistem.

PRELUCRAREA STATISTICĂ A DATELOR EXAMENELOR

Lector D. RIMER
Universitatea „Al. I. Cuza" Iași

Examenul de bacalaureat, ca și cel de admitere în liceu, oferă un material bogat pentru cunoașterea pregătirii masei absolvenților unui ciclu de învățămînt.

Pentru ca această cunoaștere să fie mai profundă și să nu se oprească doar la impresiile ce se desprind din rapoartele citite, ar putea fi de un real folos prelucrarea statistică a datelor. În sprijinul efectuării acestei prelucrări, mai pledează și faptul că s-ar crea prin ea un material vast, util în cercetări de docimologie.

Prelucrarea statistică a datelor acestor două examene a devenit posibilă în momentul de față, cînd profesorii de matematică, s-au pus la curent cu noțiunile de bază de teoria probabilităților și statistică matematică, iar marea masă a profesorilor au putut lua cunoștință de principalele elemente de statistică matematică aplicată în pedagogie, deoarece au apărut suficiente articole și chiar cărți care tratează această problemă.

De altfel, cele mai multe lucruri sînt foarte simple, nu necesită decît primele patru operațiuni (numai pentru abaterea pătratică medie trebuie și extragerea rădăcinii pătrate); credem că în instrucțiunile privitoare la organizarea fiecăruia din aceste examene s-ar putea include 2-3 pagini cu indicații detaliate privind un minimum de prelucrare statistică a datelor.

Acțiunea s-ar putea începe, eventual, cu comisiile de bacalaureat de la secțiile reale, care ar putea folosi sprijinul profesorului de matematică.

Iată ce am propune pentru o primă etapă :

a) *Valoarea medie (media aritmetică)*

— a notelor de la fiecare lucrare scrisă.

— a notelor de la fiecare examen oral.

— a mediilor de la fiecare disciplină.

— a mediilor celor două (trei) lucrări scrise.

Semnificaţia pedagogică a mediei aritmetice se găseşte şi în cartea *Metode şi tehnici matematice în pedagogie* de prof. Gheorghe Dumitrescu, (Editura didactică şi pedagogică, 1968). Utilitatea determinării mediei, separat pentru scris şi oral, este evidentă pentru orice cadru didactic. Calcularea mediei aritmetice este cunoscută oricărui profesor.

b) *Abaterea medie absolută* în cazul fiecăreia din mediile aritmetice menţionate mai sus. Ea se obţine făcînd diferenţa între fiecare notă şi medie şi făcînd abstracţie de semnul plus sau minus al diferenţei. De exemplu, doi candidaţi au la un obiect media 5,50 provenită din notele 6 şi 5, respectiv 3 şi 8. Dacă media indică doar nivel egal de cunoştinţe, abaterea medie absolută indică ceva în plus : neomogenitatea prezentării candidatului al doilea la scris şi oral.

Abaterile sînt : I) $|6-5{,}50| = |5-5{,}50| = 0{,}50$ şi II) $|3-5{,}50| = |5-5{,}50| = 2{,}50$.

Credem că dacă la o comisie sînt mulţi candidaţi cu abateri medii absolute mai mari ca 1, se impune o analiză atentă a cauzelor.

c) *Abaterea şi abaterea absolută a mediei din examen la un obiect a fiecărui candidat*, faţă de media lui la acel obiect în clasele IX—XII, respectiv V—VIII.

Se pun astfel în evidenţă, statistic, situaţiile ce fac adesea obiectul discuţiilor : note mari în şcoală şi mult mai mici la aceste examene şi invers. Cauzele pot fi diverse : notare neexigentă (la şcoală sau la examen), accentul la examen pe chestiuni neesenţiale, etc. În cazul unei frecvenţe mari a cazurilor cu abaterea absolută mai mare ca 2 sau egală cu 2, se impune o analiză.

În discuţia privitoare la componenţa comisiei de bacalaureat (examinatori — profesori străini sau profesorii clasei) se invocă cazurile ieşite din comun : elevi foarte buni respinşi de către profesori străini şi elevi mediocri cu note mari la bacalaureat date de profesorul clasei. Pentru a da mai multă forţă argumentelor, statistica abaterilor de care am vorbit aici ar putea fi de un real folos.

d) *Dispersia şi abaterea pătratică medie.*

Modul de calculare a lor şi semnificaţia lor pedagogică se găsesc şi în cartea menţionată mai sus.

e) În afara acestor distribuţii statistice cu caracteristică cantitativă, mai poate fi utilă şi următoarea distribuţie cu două caracteristici calitative.

Rezolvarea problemei din lucrarea scrisă (matematică, contabilitate) se descompune, de către autorul problemei în elementele componente, fiecare fiind caracterizată de un cerc restrîns de cunoştinţe şi deprinderi care condiţionează realizarea acelei părţi din rezolvare. Se indică, în situaţia statistică, pentru fiecare din elementele componente, cîţi candidaţi au rezolvat corect, cu o mică eroare, total greşit şi cîţi n-au abordat deloc acea parte. O asemenea statistică ar avea avantajul important de a reliefa temele, capitolele, în care un număr mai mare de candidaţi au lacune. În cazul cînd fenomenul este pe ţară, se caută cauza în programe, manuale etc. Dacă este numai la unele şcoli, se analizează particularităţile activităţii profesorilor sau ale respectivelor colective de elevi.

Sugestiile date aici ar putea fi îmbunătăţite printr-o discuţie mai largă. Probabil că după o perioadă de 2—3 ani de încercări s-ar putea definitiva o schemă, nu greoaie şi totuşi sufi-

cientă, pentru a se putea pătrunde mai profund în esența materialului faptic acumulat la aceste examene

Pentru a familiariza marea masă a profesorilor cu noțiunile mai importante de statistică matematică aplicate în pedagogie, ar fi util să se inițieze, în fiecare școală, un ciclu de referate pe această temă, ținute de profesorii de matematică. Sîntem convinși că în puțin timp mulți profesori își vor face o prelucrare statistică și a situațiilor trimestriale. Din aceasta, învățămîntul va avea numai de cîștigat.

ASPECTUL CONFLICTUAL AL APRECIERII ȘI NOTARII ELEVILOR

MIHAI BEJENARU, director adjunct, Liceul militar „Ștefan cel Mare", Cîmpulung-Moldovenesc

Privită prin prisma funcției *educative, stimulative* și *selective*, precum și a *scopului principal*, care constă în *mobilizarea elevilor pentru obținerea unor performanțe superioare pe planul instrucției și educației, notarea reprezintă un act social de mare răspundere, chemat să optimizeze procesul de învățămînt* din toate tipurile de școli.

Din multiplele probleme ale acestui act pedagogico-social m-am oprit asupra *carcaterului conflictual al aprecierii și notării*, căutînd să depistez *sursele conflictului, formele de manifestare și consecințele, prevenirea și atenuarea conflictului* în notarea elevilor aflați în perioada adolescenței.

În cercetarea aspectului conflictual al aprecierii și notării elevilor pe parcursul anilor școlari 1966/1967, 1967/1968 și 1968/1969 am urmărit : stilul de notare al profesorilor (obiectiv-subiectiv în notare); atitudinea elevilor față de aprecierea profesorilor (efectul notei) ; cunoașterea de către profesori și elevi a cerințelor sistemului nostru de notare ; determinarea capacității elevilor de a se aprecia și autoaprecia în condițiile date de exigență și autoexigență ; formarea deprinderilor de analiză a propriei activități de învățare și sporirea responsabilității și preocupării elevilor pentru obținerea de rezultate bune la învățătură.

Ca instrumente de investigație am folosit : asistențele la orele profesorilor pe parcursul a șase ani școlari, în calitate de director adjunct al liceului ; efectuarea unor sondaje în rîndul profesorilor și elevilor asupra opiniei acestora în legătură cu problema urmărită ; lucrări de control curente și trimestriale cu autoaprecierile elevilor înainte de lucrare, după lucrare și la înapoierea lucrărilor corectate de profesor, înainte ca acestea să fi fost distribuite în clasă ; solicitarea clasei în aprecierea răspunsurilor colegilor și a propriilor răspunsuri la unele examinări orale, după prelucrarea cerințelor sistemului de notare de la 10 la

1, în condițiile respectării exigenței principale în notare și a locului celor doi membri ai cuplului educativ în procesul de învățămînt ; confruntarea unor opinii ale părinților și elevilor față de aprecierea și notarea cunoștințelor în școală la diferite obiecte și profesori.

PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR OBȚINUTE

Rolul profesorului constă, printre altele, în *a ajuta cu răspundere și exigență* pe fiecare dintre elevi să-și cunoască exact aptitudinile, talentele, valorile intelectuale, înclinațiile, posibilitățile și incapacitățile, lipsurile din pregătire, în vederea canalizării eforturilor spre valorificarea în interes personal și social a tuturor potențelor intelectuale și morale. Exigența pedagogică are un loc și un rol bine precizat în activitatea de formare a noilor generații. „În educație cel expus exigenței nu dă nimic, ci doar dovedește că și-a însușit ceva de care el însuși are mare nevoie... Educatorii sînt datori să împingă exigența exact pînă la punctul de limită care nu angajează nici o vătămare a personalității. A fi educator înseamnă tocmai a ști cît, cum, cînd să folosești exigența, pentru a stimula dezvoltarea trăsăturilor pozitive ale tinerilor, pentru a declanșa resortul intim și mult mai eficient al autoexigenței" [1]. Aceste coordonate sînt valabile și pentru educator, în special cînd ne propunem să cercetăm aspectul destul de sensibil al raporturilor dintre educatori și educați la nivelul conflictului psihologic.

1. *Sursele conflictului în aprecierea și notarea elevilor.*

a) Aproximativ 35—40% din timpul acordat orei de curs este destinat verificării și aprecierii cunoștințelor, timp în care profesorul și elevii sînt în raportul examinator-examinați[2].

Deși paradoxal, este evident pentru oricine că în formarea celui ce urmează ca toată viața să aprecieze cu note cîteva zeci de generații în aproximativ 1/4 din totalul anilor de școală ai fiecărei generații, nu s-a făcut și nu se face nimic sau se face extrem de puțin pentru deprinderea corectă a actului notării. Avînd în vedere locul în activitatea instructiv-educativă și susceptibilitatea de a deveni terenul unor drame psihologice care pot duce la alterarea personalității educatorului și a elevului, din nepricepere sau din lipsă de prevedere și nu din rea intenție sau premeditare, capitolul despre *Știința notării*[3], merită altă atenție și tratare.

b) Sistemul nostru de notare cuprinde o gamă largă de aprecieri ce se exprimă în note-cifre și calificative. În cataloage și diplome se trec notele-cifre. Simplificînd la extrem notele, acestea atrag după sine promovarea, corigența și repetența. Dacă repetența e una singură, promovarea diferențiază valori. Notele care afectează cel mai mult pe elevi și părinți, precum și cele care pun pe educatori în dilemă, sînt cele vecine poziției limită, care pot cu ușurință să compromită situația de promovat (admis în cazul concursurilor și examenelor).

În vederea aplicării sistemului nostru de notare nu avem un îndrumar docimologic, fiecare profesor avînd libertatea să procedeze cum crede, atît la lucrările scrise, cît și la răspunsurile orale. De asemenea se simte nevoia unei bibliografii în această problemă, la îndemîna oricărui profesor. Pe bună dreptate se afirmă că *lipsa criteriilor de apreciere și a metodelor de examinare duce la ca-*

[1] D. Almaș, *Autoexigența în munca științifică*, în *Arta însușirii științii*, Ed. politică, Buc., 1968, p. 76.

[2] V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, E.D.P., Buc., 1968, p. 126—127.

[3] *Psihologia pedagogică*, E.D.P., Buc., 1967, p. 205—208.

racterul subiectiv al notării și la consecința sa — caracterul conflictual al notării[1].

c) Aprecierea și notarea elevilor rămîne un fenomen plin de contradicții și prin modul în care reușește să promoveze sau nu aspirațiile tinerilor, realizarea idealurilor acestora.

Uneori sîntem înclinați să credem că exigența profesorilor duce la conflicte între aceștia și elevi, ori este dovedit că exigența rațională elimină conflictul psiho-pedagogic prin natura raporturilor principiale pe care le generează. Constituie însă sursă sigură de conflicte *exigența irațională*.

d) Însuși sistemul verificării cunoștințelor în școală cuprinde germeni conflictuali prin subiectivismul acceptat în mod conștient de către normele de verificare și apreciere a cunoștințelor.

Pe parcursul trimestrului elevii sînt puși în condiții cu totul neuniforme de verificare. Aceleași note capătă semnificație valorică diferită pentru faptul că au apreciat cunoștințe diferite. Nu este totuna dacă elevul răspunde la o lecție dificilă saú la una ușoară, la o lecție dé la începutul trimestrului sau din perioada tezelor, la o lecție cînd profesorul esté bine dispus sau indispus (deși n-ar trebui să fie), la o lecție pentru care a avut suficient timp pentru studiu sau nu, dacă răspunsul solicitat putea fi găsit de-a gata în manual sau presupunea alte căutări și contribuții originale.

2. *Forme de manifestare și consecințe.*

Conflictul aprecierii și notării elevilor nu-i un fenomen cu caracter de masă în învățămîntul nostru și nu-l caracterizează. El apare însă și se manifestă sporadic într-o formă sau alta în fiecare școală și din acest motiv nu trebuie tratat cu indiferență sau trecut cu vederea, în special pentru urmările pe care le are.

Tensiunea psihică afectogenă, înăsprirea relațiilor dintre profesori și elevi (indirect chiar între profesori și elevi neangajați conflictual), îndepărtarea elevilor de anumite obiecte sau profesori, suspiciunea și neîncrederea reciprocă, înstrăinarea între partenerii cuplului educativ, deși parțiale, nu permit crearea celor mai prielnice și favorabile condiții pentru succesul școlar.

Este greu de caracterizat cu toată intimitatea în ce constă caracterul conflictual al aprecierii și notării elevilor, pentru că acest conflict apare sub forma unor trăiri sufletești extrem de complexe și controversate, care nu se supun anumitor legi sau metode de diagnosticare. *Tipul de temperament și caracterul celui sau celor angajați în acest conflict dau o coloratură foarte diferită conținutului conflictului, formelor de manifestare și consecințelor acestuia.* Nu-i indiferent dacă o situație conflictuală angajează temperamente colerice, melancolice sau temperamente opuse ca tip de activitate nervoasă superioară.

Natura conflictului este subiectivă, cu toate că *mobilul care-l generează* (cînd nimic nu-i preconceput) *este, pe de o parte, străduința profesorului de a fi obiectiv în notarea elevului și dorința elevului, pe de altă parte, de a fi apreciat și notat obiectiv de către profesor.*

Examinarea, sub orice formă s-ar desfășura ea, angajează pe elev într-o trăire psihică specifică evoluției răspunsului. Cert este că se ajunge la o „încărcătură psihică", care se menține pînă la comunicarea notei. *Relativitatea notei ca măsură și probabilitatea de a nu exista coincidența cifrică în nota acordată*, fie că este subvalorică sau supravalorică, după

[1] T. Bălan, *Criterii uniforme de notare a elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1967.

impresia elevului, *duce uneori la un dezechilibru în reacția de răspuns a elevului față de notare.* Am ajuns la momentul critic, cînd poate să apară și să se exteriorizeze conflictul. Acest lucru creează părerea unor psihologi, pedagogi și cu atît mai mult a nespecialiștilor, cum că profesorii și elevii sînt „două lumi care nu se pot pune de acord"[5]. Nu putem concepe că acest moment critic poate fi depășit fără o pregătire aperceptivă și fără o preocupare sporită pentru ca în fața momentului critic să se întîlnească personalități integre, chiar dacă cea a elevului este în formare.

Aspectul conflictual al aprecierii și notării influențează raporturile multiple dintre profesor-elev, profesori-părinți, diriginți-profesori, părinți-copii și prin generalizare, elevi-școală, iar pentru unele cazuri particulare raporturile școală-societate, raporturi pe care nu le putem nici cuprinde aici și nici elucida în toată complexitatea lor.

Conflictul psiho-pedagogic rezultat din subiectivismul aprecierii și notării elevilor cuprinde o gamă largă de trăiri și consecințe. Unele din trăiri sînt interiorizate, nemanifestate, altele, dimpotrivă, se exteriorizează în diferite feluri. Fără a le detalia se impune o enumerare :

a) *Conflictul interiorizat, neexprimat*, întîlnit mai ales la elevii cu o pregătire mediocră sau chiar bună și cu temperament *puternic echilibrat și încet* (flegmatic) sau *slab și neechilibrat* (melancolic). Susceptibilitatea melancolicului, ca și exprimarea redusă a stărilor sufletești ale flegmaticului, pot măcina pentru multă vreme pe tînărul ajuns în conflict. Formele de manifestare și consecințele sînt greu de bănuit. Totuși, acestea duc la :

— retragerea în sine, izolarea de colegi, răceală psihică ;

— comportarea uneori absentă față de trăirile colectivului (nimic nu-l mișcă, nu-l impresionează) ;

— instalarea impresiei că nu este înțeles de nimeni și că este subapreciat ca personalitate, deși nu destăinuie nimănui acest lucru ;

— stări nevrotice de lungă durată și scăderea capacității de muncă, exprimată și prin obținerea unor note slabe și la alte obiecte decît cel în cauză ;

— pierderea interesului pentru învățătură, îndeplinirea formală a sarcinilor școlare, fără a recunoaște acest lucru.

Dacă situația se perpetuează și elevul nu este ajutat de către educatori și părinți, care sînt obligați să se preocupe mai mult de aceste personalități anonime și enigmatice, lucrurile pot evolua spre situații dramatice. Din păcate se ajunge în pragul acestor situații pentru că prin excelență atenția educatorilor se îndreaptă spre cazurile opuse, spre cei care se manifestă, și în loc să ducă o muncă perseverentă de educare pe linie multilateral formativă, sînt obligați să caute forme, metode și măsuri de temperare și constrîngere a celor care pun „probleme" concrete.

b) Conflictul ușor exteriorizat, dar reținut, „înăbușit" de „autoritatea" profesorului sau de puterea de stăpînire a elevului. Atenuarea conflictului este numai aparentă, fiind rezultatul unei depresii de autocontrol. Prudent față de consecințe, elevul face un efort psihic care-l ajută să treacă peste momentul critic. Asta nu presupune evitarea unor forme de manifestare și a unor consecințe spre care este tîrît elevul, numai că limi-

[5] V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, E.D.P., Buc., 1968, p. 78.

tele în care se desfășoară nu depășesc acel cadru care poate atrage atenția în mod deosebit. Aici pot fi încadrate următoarele forme de manifestare și consecințe :

— elevul roșește, privește fix pe profesor, unii elevi adună lacrimi în ochi ;

— nu mai ia notițe la lecția nouă sau nu se poate concentra să urmărească expunerea profesorului ;

— devine agitat, caută o consolare într-o privire sau un gest al unui coleg sau dimpotrivă evită confruntarea ;

— face comentarii pe marginea notei primite cu colegii în pauze, aduce în discuții și alte cazuri (totul se face într-un cerc restrîns) ;

— își va manifesta nemulțumirea lui față de părinți și dirigintele clasei, în cazul cînd aceștia dau curs unor asemenea discuții, care adeseori dau cîștig de cauză elevului ;

— atitudinea față de obligațiile școlare nu este afectată prea mult, putînd duce la o angajare mai serioasă a elevului în pregătirea ulterioară, chiar dacă ar avea o scădere de moment.

Rolul educației, în acest caz, al profesorilor, diriginților și al părinților nu trebuie redus la o acțiune de „împăcare" a părților, ci este necesar să se aibă în vedere că obiectivul în notare își face loc prin meandrele subiectivismului de care nu este scutit, în mod special, cel care suferă acțiunea aprecierii și notării, mai mult decît cel care face acțiunea aceasta.

c) *Conflictul deschis, ciocnirea directă, dezacordul exprimat printr-o atitudine nepermisă, ofensatoare la adresa profesorului,* în condițiile aceleiași doze de subiectivism care a generat și conflictele anterioare. Elevul în cauză se manifestă zgomotos, trîntește cărțile și caietele, comentează pe loc situația ca pe o gravă nedreptate, refuză să îndeplinească dispozițiile profesorului, se revoltă împotriva profesorului, încearcă să pună în situație penibilă pe profesor, cu tot riscul situației și consecințelor pe care și le atrage asupra lui. Am putea spune că este tipul celui care dă cărțile pe față. Cum se explică această manifestare ? Personal consider că este rezultatul unor acumulări cantitative ale manifestării subiectivismului din notarea profesorului, în cazul unor elevi care nu sînt agreați de unii profesori, precum și în cazul tipului de temperament de obicei *neechilibrat* (coleric). Aceștia ajung ușor la paharul plin, în cazul cînd sînt și tratați neadecvat. Nu-i exclus să ajungă la asemenea izbucniri elevi buni, perseverenți în activitatea școlară, cu temperament echilibrat, măsurați în tot ce fac.

Avînd în vedere că aspectul conflictual al notării este consecința subiectivismului și că acesta va dăinui ca inevitabil (atîta vreme cît aprecierea și notarea se vor face în condițiile raportului actual dintre profesor-elev), nu putem separa prevenirea și atenuarea acestui aspect conflictual de îmbunătățirea sistemului de notare, de formarea unui stil obiectiv în notare, de elaborarea unor criterii uniforme de notare, de formarea capacității de apreciere și autoapreciere la elevi prin notare. Toate acestea se cer realizate în condițiile unei exigențe raționale, principiale, fără compromisuri, prin ridicarea răspunderii elevilor și comportării acestora la nivelul exigenței raționale înțelese și însușite. Exigența scăzută și acceptată la un moment dat în mod tacit, aduce cu timpul nemulțumirea în rîndul părinților și apoi al elevilor. Acest aspect nu-i decît dăunător societății și individului. Indulgența duce și ea la conflicte. Aprecierea suprava-

lorică atrage după sine autoaprecierea sub forma îngîmfării. Consecinţele exigenţei scăzute apar cu ocazia examenelor hotărîtoare din viaţa şcolarului (concursuri de admitere, bacalaureat) şi *dezlănţuie conflictul eşecului*, cu caracter de reproş la adresa profesorului, cînd sînt temeiuri pentru aceasta, altfel *tînărul va intra în conflict cu sine însuşi*, reproşîndu-şi că nu s-a străduit să se ridice la nivelul exigenţei profesorului, în a cărui etică profesională nu-şi poate găsi loc decît satisfacţia pentru succesele elevilor săi.

Pe baza observaţiilor, a experienţei proprii, a sondajelor făcute asupra opiniilor educatorilor şi elevilor, precum şi a literaturii care tratează probleme referitoare la aprecierea şi notarea elevilor, am desprins cîteva cerinţe care trebuie avute în vedere în munca instructiv-educativă, pentru a evita pe cît posibil aspectul conflictual al notării.

a) În pregătirea profesorilor trebuie inclusă *înarmarea acestora cu metodica examinării, aprecierii şi notării elevilor*, plecînd de la cerinţa imperioasă a necesităţii cunoaşterii şi evitării subiectivismului în notare şi a consecinţelor acestuia, concretizate printre altele în aspectul conflictual al notării. Sînt profesori care apreciază după un criteriu propriu, plin de subiectivism, rezultat dintr-o apreciere unilaterală a realităţii şcolare actuale.

b) *Elaborarea şi publicarea unor lucrări despre notă şi notare din care să se desprindă specificul pentru cicluri de învăţămînt*, pentru verificări orale, aprecierea lucrărilor scrise, acordarea notelor la diferite obiecte de învăţămînt, notarea la examene de diferite feluri etc.

c) *Sporirea preocupărilor colectivelor didactice şi ale conducerilor liceelor pentru a crea în şcoală un climat de muncă, propice unei activităţi dinamice, cu un tonus ridicat, fără încordare, fără tensiune şi fără timorare* care să ţină elevii ca pe nişte resorturi strînse într-o menghină, gata să se destindă oricînd sînt puse în „libertate".

d) Pentru actul verificării elevilor, al aprecierii şi notării acestora *se impun cunoştinţe de psihologie, psihologie socială, acţiuni educative de promovare a motivaţiei superioare a învăţării*, de educare a idealurilor şi aspiraţiilor, concomitent cu îndrumarea şi sprijinirea elevilor în realizarea idealurilor de viaţă după înclinaţii, aptitudini şi preocupări. Această cerinţă reprezintă şi terenul exprimării unor exigenţe raţionale intransigente, care nu vor prejudicia raporturile dintre profesori—elevi şi nu le vor degenera sub nici o formă în trăiri conflictuale.

e) Ar fi bine ca pe cît posibil *elevii să fie puşi în condiţii uniforme de verificare şi apreciere pe baza unor criterii uniforme de notare, cu respectarea principialităţii în acordarea notelor sistemului 10 — 1.* Aceste cerinţe ale sistemului de notare trebuie prezentate şi explicate elevilor, astfel *încît motivaţia notării elevului de către profesor să nu constituie un secret pentru elev.* Amendamentul ce trebuie adus acestui ghid îl reprezintă *latura formativă a răspunsurilor* (originalitatea, capacitatea de interpretare, aplicarea cunoştinţelor la situaţii noi etc.).

f) În condiţiile aplicării actualului regulament privind notarea şi în special încheierea mediilor, aş propune introducerea notării în liceu prin notele cu soţ din sistemul 10 — 1 (2, 4, 6, 8, 10). Avînd în vedere că mediile pot fi cele ale cifrelor fără soţ, am avea un sistem de notare mai puternic stimulativ şi cu mai puţine şanse de apreciere subiectivă, fiindcă nu s-ar putea pune nota 4 cînd elevul

cunoaște de nota 6 și invers, iar media 5 ar fi pe bună dreptate medie de promovare.

CONCLUZII

În procesul de învățămînt, verificarea pregătirii elevilor, aprecierea și notarea acestora au un rol social și individual deosebit de important, contribuind la dezvoltarea personalității tînărului, la pregătirea lui pentru viață. Sprijinul direct și imediat al elevului în cucerirea științei și culturii, în dezvoltarea lui multilaterală îl reprezintă profesorul. Acesta îi deschide drumul spre cunoaștere și-l ajută să învingă greutățile care apar pe parcurs, fapt pentru care cuplul educativ nu trebuie afectat de animozități, care nu apar decît pe poteca îngustă a aprecierii și notării elevilor. Dacă pînă aici profesor și elevi sînt animați de aceleași preocupări, trebuințe și interese, apoi aici se dispun aparent ca două entități cu interese opuse. Prevenirea radicală s-ar realiza prin anularea actului notării, lucru imposibil deocamdată. Sîntem încă în situația cînd elevii, în majoritate, se pregătesc să facă față exigențelor profesorului și nu obiectului de învățămînt, cu implicațiile lui teoretice și practice. De aceea, se impune ca personalitatea profesorului, cu rol dominant în instrucție și educație, să nu lase de dorit, iar pregătirea pentru actul aprecierii și notării să asigure „ca nota să se situeze la punctul de coincidență între aprecierea profesorului, aprecierea colectivului și autoaprecierea elevului"[6]. Acest lucru ar contribui și la renunțarea clasificării profesorilor în „buni" și „răi". În sens pedagogic, noi militäm ca să avem numai profesori buni, dar după aprecierea subiectivă a elevilor, părinților și uneori chiar a unor colegi, unii dintre aceștia fac parte din categoria profesorilor „răi". Poate din acest punct de vedere și caracterul conflictual al notării ar putea fi apreciat ca premisă a „climatului amical" în relațiile profesor-elev, fiindcă de multe ori conflictul consumat pe baza unui tratament psihologic și pedagogic adecvat face ca cei aflați ieri în conflict să fie astăzi cei mai buni prieteni.

[6] *Psihologie pedagogică*, E.D.P., București, 1967, p. 61.

Calistrat Hogaş — pedagogul

Prof. SOFIA BURCULEŢ

Nu ştim dacă Hogaş s-a socotit un prozator de frunte sau a întrezărit situarea sa în rîndurile clasicilor literaturii noastre, dar e sigur că s-a consderat din totdeauna un om al şcolii, un pedagog.

Personalitatea valoroasă a talentatului scriitor moldovean s-a remarcat printr-o îndelungată activitate didactică pe care o începe încă din anii tinereţii. În timpul studenţiei, la Iaşi, Hogaş dă lecţii particulare, audiază cursurile de filozofie ale lui Maiorescu, de istorie universală, de literatură latină şi greacă. De altfel, încă de pe băncile şcolii îşi formaşe o cultură vastă, care stîrnise admiraţia unor colegi şi prieteni, ca pedagogul C. Dimitrescu-Iaşi, filozoful V. Conta sau istoricul D. Xenopol. În clasa a IV-a citise pe Volney din scoarţă în scoarţă şi o parte din Voltaire, apoi a învăţat italiana pentru a citi în original capodopera lui Dante Divina Comedie şi a studiat cu nesaţ poeţii latini Ovidiu, Virgiliu, Horaţiu.

Înfiinţarea unui gimnaziu comunal în Piatra Neamţ, unde se intra prin concurs, îl determină pe Hogaş ca după doi ani de studenţie să-şi înceapă cariera didactică spre care se simţea atras. La concursul care are loc în septembrie 1869, la Iaşi, Hogaş reuşeşte printre primii, iar Ministerul Instrucţiunii, cu ordinul 13797 din 8 noiembrie 1869, îl numeşte profesor de parte literară şi totodată director al gimnaziului comunal din Piatra. Aşa îşi începe cariera didactică de peste patru decenii, cît a slujit cu credinţă şi devotament şcoala.

În 1877, în oraşul Piatra Neamţ, existau puternice nemulţumiri în rîndurile profesorilor, datorită reducerilor de salarii şi amestecului primăriei în treburile şcolii. Hogaş, care se făcuse vinovat pentru că luase atitudine alături de ceilalţi colegi ai săi, şi poate fiindcă atacase pe primarul zilei, într-un ziar local, este revocat din profesorat, prin ordinul Ministerului Instrucţiunii nr. 5116 din anul 1878. Pedepsirea celorlalţi profesori pentru solidarizare cu dînsul este o dovadă a situării lui în fruntea valului de împotrivire, manifestat în rîndurile intelectualilor.

Peregrinările profesorului Hogaş au urmat după aceea în oraşul Tecuci, unde se înfiinţase un gimnaziu real, de acolo, în 1880, la Iaşi, apoi iar la Piatra, la gimnaziul reînfiinţat. Se află deci din nou în mijlocul familiei, rămasă tot timpul în oraşul Piatra. În această perioadă leagă prietenie cu Caragiale, revizor şcolar în judeţul Neamţ între anii 1881—1882.

Situaţia, aparent restabilită, se schimbă iar şi în 1885 Calistrat Hogaş părăseşte din nou Piatra. În 1886 îl găsim director al gimnaziului din Alexandria pînă în 1891, cînd se transferă în aceeaşi calitate la Roman. După alti opt ani, se în-

dreaptă spre Iaşi, la Liceul Internat, unde se bucură de prietenia plină de atenţii a lui G. Ibrăileanu, coleg de profesorat. În anul 1912 se pensionează din învăţămîntul de stat şi funcţionează pînă în 1915 la un liceu particular.

Desele sale peregrinări din timpul apostolatului îşi găsesc explicaţie, probabil, în starea de spirit a vremii, în situaţia lui familială şi poate în el însuşi, care ţinea la independenţa şi prestigiul personal.

Profesorul Hogaş îşi începe cariera didactică în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cînd în viaţa poporului nostru a avut loc un eveniment de mare însemnătate istorică, formarea statului naţional român. În această perioadă, oameni înaintaţi, apărători înflăcăraţi ai culturii şi ai ştiinţei, luptau pentru un învăţămînt de masă fără de care, socoteau ei pe bună dreptate, societatea românească nu putea să progreseze. În ţările române se desfăşura o activitate pedagogică remarcabilă, al cărei scop era ca : „instrucţia generală, gratuită şi obligatorie să devină o realitate, să contribuie la dezvoltarea educaţiei naţionale“ [1]. Hogaş are meritul de a fi slujit unui asemenea scop, consacrîndu-se ca pedagog şi om de acţiune.

Legea pentru organizarea instrucţiei publice de la 1864 şi măsurile luate au avut drept scop organizarea mai bună, mai eficientă a învăţămîntului. Ca urmare a aplicării ei au fost înfiinţate o serie de şcoli de grade diferite, care au contribuit la răspîndirea ştiinţei de carte în rîndul maselor populare. O contribuţie valoroasă în această direcţie îşi aduc personalităţi de seamă ale vieţii publice şi culturale din ţara noastră ca : Titu Maiorescu, Vasile Conta, Tache Ionescu, Petru Poni, Spiru Haret, C. Dimitrescu-Iaşi. În această perioadă are loc o închegare a gîndirii pedagogice româneşti, sub forma unor lucrări de pedagogie şi didactică.

„Societatea pentru învăţătura poporului român“, organizată în 1866, a funcţionat şi la Piatra Neamţ pînă în 1913, militînd pentru introducerea învăţămîntului general, obligatoriu şi gratuit, aşa „ca să ajungă a nu mai fi român fără a şti citi şi scrie“, cum se menţiona în nr. 1 (anul 1867) din „Foaia Societăţii pentru învăţătura poporului român“.[2] În acest timp, cînd Hogaş se afla director în Piatra, „Societatea pentru învăţătura poporului român“ cere sprijin pentru înfiinţarea unei biblioteci.

În lucrarea sa Din trecutul oraşului Piatra Neamţ, apărută în 1936, Dimitrie Hogea precizează că membrii activi ai „Societăţii pentru învăţătura poporului român“, C. Hogaş, I. Negre, Leonescu, au editat în 1878 ziarul local „Situaţiunea“, cu scopul de a demasca abuzul liberalilor de la guvern. În decembrie 1880 ia fiinţă Societatea literară şi ştiinţifică „Asachi“, iar din comitetul de redacţie al ziarului local, începînd cu nr. 2, face parte şi C. Hogaş. Revista cuprinde conferinţele publice ţinute de membrii ei, studii critice asupra unor cărţi didactice, biciuirea moravurilor rele, avînd drept scop deşteptarea intelectuală şi naţională. Hogaş se afirmă ca un animator cultural al oraşului.

Ca mulţi dintre contemporanii săi, slujitori ai şcolii, Hogaş este adeptul răspîndirii culturii în mare măsură prin crearea a cît mai multe şcoli primare şi secundare. În interesul instrucţiunii, în avantajul acelor tineri care nu-şi cunosc bine meseria, el cere ministerului „să facă ca obligarea învăţămîntului să devină un fapt în toate şcolile şi să nu se mai primească în diferite funcţii tinerii care nu posedă certificat de gimnaziu sau de liceu. Prin aceasta, se va alunga ignoranţa, se va încuraja instrucţiunea şi tinerii care nu vor mai voi să înveţe, văzîndu-li-se

[1] *Din istoria pedagogiei româneşti*, E.D.P., Bucureşti, 1956, p. 369.
[2] Şt. Bîrsănescu, *Istoria pedagogiei*, E.D.P., Bucureşti, 1968, p. 214.

calea închisă, vor alerga la alte ocupaţii profesionale, iar nu la misiunea de postulanţi".[3]

Hogaş milita pentru o educaţie sănătoasă, izvorîtă din necesităţile social-politice româneşti şi bazată pe specificul naţional. Fără a fi total refractar la ceea ce este nou, el se declară totuşi partizanul vechii pedagogii de sub „obîăduirea" căreia au răsărit Kogălnicenii, Emineştii, Conta şi Creangă.[4] Condamnă direcţia nouă în pedagogie pentru lipsa ei de legătură cu realităţile vieţii, despre care spunea: „Oare această ştiinţă pe care unii o numesc pedagogie, n-ar putea să scoboare din sferele strîmte...? Oare nu s-ar putea ca direcţia educativă să radieze de la un centru românesc?"[5]. Nu putea fi de acord ca şcolile din România să se organizeze după sistemul pestalozzian. Educaţia înţelegea să fie făcută într-un mod mai liber şi mai naţional, fără a înrobi copilul ultrasavantismului pedagogic împrumutat de la străini.

Ideile democratice ale pedagogilor vremii sînt şi în vederile lui Hogaş, dar protestul său îşi are izvorul în faptul că acestea ar trebui să pornească de la un centru românesc. Opoziţia faţă de noile curente din pedagogia acelui timp era justificată de dînsul prin aceea că firea românului nu trebuie alterată; românul trebuie să rămînă ceea ce este: un demn urmaş al strămunilor săi.*

Fără a-l socoti pe Hogaş un revoluţionar în pedagogie, stimăm totuşi atitudinea ostilă faţă de sistemele elaborate de pedagogii burghezi, prin care se sprijinea puterea politică a burgheziei împotriva proletariatului. Vederile lui Hogaş se opun concepţiei despre educaţie care, apărînd interesele forţelor sociale conservatoare, voia să subordoneze procesul de formare a omului, unor interese înguste ale claselor dominante.

În condiţiile social-economice în care C. Hogaş îşi desfăşoară activitatea, înţelege pe deplin misiunea profesorului, sensul profesiunii de dascăl, marea răspundere pentru modelarea personalităţii noilor generaţii de intelectuali. Urmărind drumul lui Hogaş în călătoria sa didactică, îl întîlnim ca un bun specialist în materiile pe care le predă, un practician de seamă în metodologia predării, un om de inimă şi curaj în organizarea procesului de învăţămînt. Pedagog cu admirabile calităţi, a slujit cu rar devotament învăţămîntul.

Pildă de dăruire şi pasiune faţă de şcoală, el încearcă să pătrundă cărările tăinuite ale sufletului uman şi numai în concordanţă cu acesta să găsească mijloace şi procedee. Sufletul nu se poate drămui, spune el cu vădită ironie, în aşa fel ca să ajungă a se susţine cu certitudine că de pildă pentru un copil de 10 ani maximum de încordare intelectuală nu se poate şi nu trebuie să dureze mai mult de 42 minute şi 15 secunde, pentru evitarea aşa-zisului surmenaj intelectual. Găseşte ridicolă exagerarea învăţămîntului făcut după metoda intuitivă. Criticînd gramatica lui V. Ionescu, profesor la Şcoala normală „Vasile Lupu" din Iaşi, el afirmă: „Am văzut în foi şcolare pretinse serioase, că se impune bietului dascăl primar să urle ca lupii, numai ca să înveţe pe micii săi elevi pronunţarea literei u, să zbiere ca oile spre a-i învăţa litera b etc.... D. Ionescu fiindcă îşi propune a învăţa pe şcolari gramatica, o începe de la modul cum lumea esterioară se introduce în sufletul nostru pe calea simţului. Aice gramaticul nostru secătuieşte toate resursele celebrei

---

[3] Arhivele statului, Piatra Neamţ, fondul Liceului „Petru Rareş", Proces-verbal nr. 1 din 15 iunie 1871.

[4] *Petrecerile la ţară*, conferinţă de C. Hogaş, în „Arhiva", anul XII, nr. 5—6, din 1893.

[5] *Petrecerile la ţară*, conferinţă de C. Hogaş, în „Arhiva"" anul XII, nr. 5—6 din 1893.

* Termenii de mai sus reproduc cu fidelitate părerile Sidoniei Hogaş, fiica scriitorului.

şi bogatei metode intuitive, numai pentru a demonstra că cu ochii auzim nu cu nasul şi cu limba mirosim, şi aceasta o face numai fiindcă are se vede convingerea că e foarte greu unui copil de 10 ani să înţeleagă, fără ample şi minuţioase explicări, că nu cu nasul ci cu ochii vedem. În concluzie : uzaţi, dar nu abuzaţi de metoda intuitivă, căci ni se pare nouă că de cînd profesorii pentru un biet u urlă ca lupii, de atuncea copii zbiară ca oile pentru un biet b."[6] Metoda lui V. Ionescu constituia, după părerea lui Hogaş, o frînă în dezvoltarea intelectuală, deoarece neglija particularităţile de vîrstă, puterea de receptivitate şi de înţelegere a elevului.

Pregătirea multilaterală a profesorului a încununat reuşita lecţiilor şi autoritatea sa la catedră, dobîndite nu prin distanţa subiectivă dintre elevi şi magistru, ci prin locul pe care îl ocupă în viaţa elevului şi în viaţa socială. Fiica sa, Sidonia Hogaş, şi foştii colegi îşi amintesc despre stilul de muncă al pedagogului, perseverent şi consecvent pînă la sacrificiu, pregătindu-se minuţios pentru fiecare lecţie, pînă noaptea tîrziu. În odăiţa lui, nestingherit de nimeni, însoţit de întunericul nopţii, la lumina unei lumînări, aşternea pe hîrtie versuri şi proză literară, paralel cu planuri de lecţii în care schiţa conţinutul, însemna citate, completări bibliografice şi mai presus de orice crea lecţiile. Aşa se explică faptul că manualul de l a t i n ă al lui Hogaş ajunsese la o reputaţie faimoasă în liceele din Iaşi. Un absolvent al gimnaziului din Piatra Neamţ putea să treacă examenul de bacalaureat numai cu cîtă latinească ştia de la Hogaş.

Sînt deosebit de valoroase afirmaţiile celor care l-au cunoscut pe Hogaş ca profesor. Datorită vastei sale culturi şi darului său de povestitor, lecţiile căpătau un caracter instructiv şi atractiv, iar elevii rămîneau fermecaţi.

„Dacă am căpătat o oarecare deprindere de a nu mă exprima prea banal, o datoresc unuia din profesorii mei de română, Calistrat Hogaş, ale cărui lecţii le ascultam vrăjiţi, fără a auzi măcar sunetul clopoţelului care vestea sfîrşitul orei".[7]

Liceenii vedeau în profesorul Hogaş un „Homer al nostru, un drumeţ cu sufletul de zeu".[8] Cei care l-au cunoscut ca profesor sau coleg de profesorat au admirat talentul său pedagogic şi vocaţia sa. Pedagogul Hogaş era de o rigurozitate exemplară, cu gingăşie sufletească, o forţă didactică, un caracter ferm, fapt care făcea să fie stimat chiar şi de adversari.

Orele de curs erau mult aşteptate de elevi, deoarece profesorul îi cucerea cu incursiunile literare. La o aniversare, elevii din cursul superior i-au oferit lui Hogaş în dar un Homer de faianţă, aluzie la verva homerică cultivată de pedagog. (Darul se află în Casa memorială „C. Hogaş" din Piatra Neamţ).

Fără să fi trecut vreun seminar pedagogic, C. Hogaş avea o metodă de predare înnăscută, după cum susţin contemporanii săi. În orele lui, clasa întreagă trebuia să fie atentă, fiindcă la început, prin cîteva întrebări bine chibzuite, constata care din elevi nu-şi învăţase lecţia. Avea un anumit sistem de verificare a cunoştinţelor, lăsînd pe elev să expună liber şi dacă se convingea că învăţase lecţia trecea la un altul, care i se părea că nu este atent. Era atît de îndrăgostit de profesiunea de dascăl, încît nu dovedea niciodată plictiseală sau oboseală.

Hogaş este un pedagog al vremii sale, cu vederi mai largi, care a pătruns cu discernămînt sistemul de educaţie şi a militat pentru un învăţămînt creator, îm-

---

[6] *Gramatica d-lui V. Ionescu, profesor la şcoala normală V. Lupu*, articol publicat în „Asachi", revistă ştiinţifică literară, anul I, nr. 3 — 1881, iunie 10, Piatra Neamţ (fond Liceul „Petru Rareş" — P. Neamţ).

[7] H o r i a H u l u b e i, *Perseverenţa — tovarăş de drum în munca ştiinţifică* în *„A fi elev"*, Ed. politică, Bucureşti, 1965, p. 65.

[8] C e z a r G r. C i s t e a, *„C. Hogaş"*, în „Viaţa Românească" nr. 8, 1938, p. 334.

potriva metodelor de închistare a minţii, buchiselii şi tocelii. Cu fineţea unui psiholog, descoperea tainele complexe şi multilaterale ale psihicului uman, care nu poate fi şablonizat, uniformizat, ci trebuie cunoscut şi înţeles. El nu se mulţumea să transmită doar cunoştinţe de limbă şi literatură română, de latină, istorie, geografie, ci se ocupa mai ales de latura educativă, acordînd mare atenţie educaţiei intelectuale şi morale, laturi urmărite prin lecţii, dar şi în afara şcolii. Cu pelerina pe umeri, ca un uriaş printre pitici, Hogaş era văzut adesea printre băieţi, îndemnîndu-i la joacă, în special pe cei timizi. Legătura sufletească creată în anii de şcoală se continua şi după absolvire, prin corespondenţă, căci profesorul solicitat de de foştii elevi, continua să dea sfaturi pentru viaţă.

Profesorul era pentru elevi cînd sever, încruntat şi necruţător, cînd bun, vesel şi îngăduitor. Rămînea însă întotdeauna acelaşi pedagog de înaltă ţinută morală şi ştiinţifică, om de cultură. Elevii săraci şi silitori găseau la dînsul cel mai puternic sprijin şi cea mai bună încurajare. Într-un consiliu pedagogic a fost acuzat de un coleg că apără toţi „nătărăii". Hogaş, însă nu era omul, care să rămînă dator, mintea lui ascuţită, spontană, găsea un răspuns prompt şi plin de umor, dar de profund conţinut psihologic, aşa că i-a dat replica, spunîndu-i că elevii buni se apără singuri, iar pe cei nătărăi trebuie să-i apărăm noi.

Într-un proces-verbal încheiat în anul 1871 asupra examenelor de absolvire a clasei a IV-a gimnaziale, semnat de C. Hogaş, se fac aprecieri asupra răspunsurilor. Autorul constată că elevii au fost bine pregătiţi, lecţiile pătrunse, materia dezvoltată după metoda cea mai practică, acomodată cu gradul de inteligenţă al şcolarilor. Aprecierile pot fi interpretate prin prisma teoriei renumitului psiholog elveţian, Jean Piaget, care susţinea că viaţa afectivă şi viaţa cognitivă sînt indispensabile, deşi distinctive. În contactul cu expunerea, cu explicarea cunoştinţelor apare la elev un proces de cunoaştere provocat de sistemul de dovezi, de dezvăluire a genezei adevărului, influenţînd în acelaşi timp latura formativă. Lecţiile lui Hogaş apelau deopotrivă la raţiunea elevului, dar şi la afectivitatea lui.

În articolul Despre lectură, publicat în revista „Asachi", C. Hogaş socoteşte lectura unul din mijloacele puternice de cultură individuală şi generală: „Şcoala nu ne poate da, riguros vorbind, de cît nişte începuturi ce trebuiesc în urmă complectate".[9] Lecturile şi cărţile exprimă adevărurile generale elaborate de omenire, rezultat al unei cugetări şi simţiri specifice epocii respective, susţinea C. Hogaş. Valorile spirituale ale timpurilor trecute încununează prezentul şi viitorul unei naţiuni, propăşirea societăţii umane pe calea binelui, frumosului şi adevărului. Este un interes vital de a forma generaţia tînără pe baza unor lecturi sănătoase şi dintr-un izvor curat, pur românesc, făcînd apel la literatura noastră, la istoria poporului nostru, la creaţiile sale. O idee valoroasă care se desprinde din acest articol o constituie împotrivirea lui Hogaş faţă de scrierile care influenţează negativ educaţia tineretului, reacţie categorică împotriva convenienţelor mondene, a cosmopolitismului.

A schiţa fugitiv întreaga activitate pedagogică a lui Hogaş este o cutezanţă. Dacă despre scriitorul Hogaş s-au scris tomuri întregi, poate tot atîtea ar trebui să se scrie şi despre profesorul şi directorul Hogaş, despre ceea ce a însemnat pentru el şcoala şi învăţămîntul. Alături de alţi scriitori, oameni de seamă şi slujitori ai şcolii, a contribuit la crearea unui sistem naţional de educaţie, a luat atitudine împotriva tendinţei de înstrăinare, împotriva unor vederi retrograde, a promo-

[9] „Asachi", revistă ştiinţifică literară, anul I, nr. 2, 1881, Piatra Neamţ, p. 35 — articolul *Despre lectură* de C. Hogaş.

vat dragostea pentru limba română şi pentru trecutul poporului. Hogaş este pătruns de optimism pedagogic în problema educabilităţii copilului, adept al generalizării învăţămîntului elementar, aprig luptător pentru cultura poporului şi pentru înfiinţarea şcolilor secundare.

Gala Galaction îl consideră pe Hogaş spirit răsvrătit, intelectual superior care îşi înţelege societatea, cu păcatele şi nedreptăţile ei, o judecă şi o osîndeşte. În spiritul acesta, lecţiile lui Hogaş sînt înălţătoare, adevărate pilde de patriotism, de cultură, de înaltă conştiinţă, în rîndul tineretului. Ideile lui Hogaş cu privire la învăţămînt şi educaţie se desprind deopotrivă nu numai din lecţiile ţinute, dar şi din conferinţele sale prezentate în diverse ocazii, din publicaţii şi din întreaga sa activitate socială şi culturală.

Ca om de literatură, prozator şi poet, C. Hogaş a constituit obiectul de cercetare pentru criticii noştri — T. Vianu, E. Lovinescu, S. Cioculescu, C. Ciopraga, Vl. Streinu, dar activitatea lui ca profesor, ca animator cultural, ca luptător pentru şcoală, rămîne inserată în pagini izolate sau în memoria celor care l-au cunoscut.

Pedagogul C. Hogaş ocupă un loc binemeritat în istoria şcolii româneşti prin intensa activitate desfăşurată pentru dezvoltarea culturii, prin vederile sale originale cu privire la organizarea învăţămîntului şi, mai ales, prin calităţile sale de pedagog şi psiholog iscusit.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoştinţelor

VASILE ILIESCU
şef sector
Institutul de ştiinţe pedagogice

Lucrul pe grupe constituie una dintre cele mai studiate şi experimentate forme de transmitere-asimilare a cunoştinţelor în cadrul şcolilor din diferite timpuri şi ţări.

Printre promotorii folosirii metodei grupelor în străinătate, cu decenii în urmă s-au făcut cunoscute numele lui Sanderson în Anglia, Tobler în Elveţia, Roger Cousinet în Franţa, P. Petersen în Germania, A. S. Makarenko în U.R.S.S. ş.a. În ţara noastră, la timpul respectiv folosirea lucrului pe grupe a constituit unul din obiectivele şcolilor experimentale organizate în anii şcolari 1932—1933 şi 1938—1939 [1].

Folosirea grupelor şcolare în procesul de învăţămînt permite o mare varietate de soluţii în ce priveşte modul de constituire, durata lor de funcţionare, mărimea lor, felul activităţii desfăşurate etc.

Această varietate de soluţii o vom aborda comparativ, în prezentul studiu, în contextul unor aspecte actuale ale procesului de învăţămînt, în care pe lîngă cadrul tradiţional de transmitere-asimilare a cunoştinţelor, sub forma profesor-lecţie, clasă-lecţie, se face apel în diferite ţări la noi forme, ca instruirea programată şi predarea în echipă de profesori.

În cadrul formelor didactice tradiţionale, profesorul are posibilitatea organizării grupelor şcolare în raport cu scopul propus sau să sugereze elevilor constituirea în grupe, lucru uşurat de tendinţa acestora de a forma spontan mici colective, în diferite împrejurări. Durata este strîns legată de scopul lucrului pe grupe, putînd să se organizeze încă de la începutul anului şcolar pentru întreaga durată a cursurilor, sau la începutul diferitelor lecţii, sau special pentru învăţarea unui anumit capitol din programa şcolară respectivă. Mărimea grupelor de lucru este în legătură directă cu aceea a claselor tradiţionale dintr-o ţară sau alta. Divizarea acestor clase poate fi făcută fie într-un anumit număr de grupe cu un număr egal de membri, fie în grupe mari, mijlocii şi mici. Evident, nu se pot da soluţii universal valabile, însă unele căutări concrete sînt interesante. De pildă, într-un experiment pedagogic desfăşurat în anii 1963—1965, H. R. Williams [2] şi-a propus să cerceteze com-

[1] Stanciu Stoian, Vasile Iliescu. *Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România*, E.D.P., Bucureşti, 1967, p. 233—234, 268—270; Teodor Pascu, *Metodele lucrului şcolar pe grupe* în „Şcoală şi viaţă" Ilfovului", Bucureşti, 4 (1938—1939), nr. 3, p. 27—35.

[2] H. R. Williams, Ch. L. Koelsche, *Organisation of chemistry classes. A comparative study of two patterns in the teaching school chemistry*, în „The Science Teacher", Washington, 1967, nr. 5, p. 52—54.

parativ două modele organizatorice de clase, pentru a vedea în ce măsură procedeele didactice folosite pot să afecteze procesul de predare şi învăţare, să stimuleze interesul şi curiozitatea elevilor în domeniul ştiinţei în general, al chimiei în special. Cele două modele organizatorice incluse în cercetare au fost :

a. clase convenţionale, cu un număr fix de elevi — 25 ;

b. clase variabile, cu un număr mai mare de elevi, care au fost împărţite în : grupe mari — de 50 elevi, mijlocii — de 25 elevi şi grupe mici — de 12—15 elevi.

H. R. Williams ajunge la constatarea că elevii care au fost cuprinşi în clasele cu dimensiuni variabile au dovedit o creştere mai mare şi mai semnificativă a interesului pentru ştiinţă decît elevii claselor de control.

Felul activităţii grupelor de elevi în cadrul clasei poate fi variat, din diferite puncte de vedere. Astfel, sub raportul naturii ocupaţiei, al temei abordate, există două posibilităţi :

1 — lucrul unitar pe grupe ;

2 — lucrul diferenţiat pe grupe.

Sub raportul componenţei grupelor pot exista alte două posibilităţi :

a — lucrul pe grupe omogene de elevi ;

b — lucrul pe grupe eterogene de elevi.

Din îmbinarea acestor două categorii de posibilităţi pot rezulta încă patru feluri de activităţi şi anume :

1 — lucrul unitar pe grupe omogene;

2 — lucrul unitar pe grupe eterogene ;

3 — lucrul diferenţiat pe grupe omogene ;

4 — lucrul diferenţiat pe grupe eterogene.

Evident că în practică pot exista posibilităţi şi mai numeroase şi mai variate, după cum pot fi întîlnite experimente care să folosească în mod clar unul dintre modurile de organizare a lucrului pe grupe amintite mai sus. De pildă, un experiment de lucru unitar pe grupe omogene a fost organizat de Jan Bartecki[3] din Varşovia în cîteva şcoli secundare, în cadrul predării fizicii, în anii şcolari 1954—1955 şi 1955—1956, folosind grupe mici de 3—5 elevi. Ca lucru diferenţiat pe grupe omogene, amintim experimentul întreprins de M. M. Levina[4] în cadrul predării biologiei într-o şcoală sovietică, în care şi-a propus să trateze diferenţiat elevii unei clase, constatînd insuficienţa tratării frontale, uniforme, în procesul de predare-învăţare ; grupele omogene folosite au fost : elevi buni la învăţătură, cu nivel mediu şi elevi slab pregătiţi.

În experimentul său din anul şcolar 1938—1939, Teodor Pascu a folosit lucrul diferenţiat pe grupe eterogene, atît la anatomie, cît şi la limba română[5].

În acest succint studiu comparativ, nu ne propunem să ne oprim mai mult asupra lucrului pe grupe în contextul formei didactice tradiţionale : profesor-lecţie, clasă-lecţie, dată fiind extinderea utilizării metodei grupelor la două noi forme de transmitere-asimilare a cunoştinţelor : *instruirea programată* şi *predarea în echipă de profesori*.

Deşi instruirea programată a fost recunoscută şi apreciată ca o metodă de individualizare a învăţămîntului, ca o tehnică didactică de muncă individuală prin excelenţă, totuşi sînt numeroşi

---

[3] J. Bartecki, *Activating the teaching process by group work*, în „International Review of Education", Hamburg, 1965, nr. 1, p. 109—111.

[4] M. M. Levina, *Diferenţirovannîi podhod k uceaşcimsea v protesse obucenîia*, în „Biologhiia v skole". Moscova, 1961. nr. 3, p. 30—31, după „Buletinul de documentare pedagogică", Bucureşti, 1968, nr. 3, p. 101—103.

[5] Teodor Pascu, *Op. cit.*, p. 29.

aceia care constată faptul că instruirea în aceste condiţii se resimte datorită lipsei interacţiunii sociale implicată de dualitatea profesor-elev. Gaston Mialaret făcea aprecierea, pe bună dreptate, că „educaţia presupune un contact viu între personalităţi şi un învăţămînt care se face numai cu ajutorul maşinilor de învăţat ar ajunge repede să fie dezumanizant".[6]

G. Leith, care a întreprins experimente menite să verifice eficienţa instruirii programate în condiţiile de lucru pe grupe mici de elevi, scrie în acest sens: „...actualmente este acceptat punctul de vedere în tehnologia educaţională că situaţiile de învăţare trebuie conduse de aşa manieră ca să satisfacă obiectivele învăţămîntului. Dacă acest fapt necesită uneori cooperarea prin lucru de echipă, atunci — conchidea el — materialul programat trebuie conceput astfel ca să ţină seama de acest element social".[7]

Deşi numeroşi cercetători în domeniul instruirii programate şi-au îndreptat atenţia spre lucrul pe grupe, nu toţi s-au declarat în favoarea aceluiaşi tip de grupă: omogenă sau eterogenă.

În experimentele sale, G. Leith susţine eficienţa lucrului pe grupe mici (perechi) eterogene, cel puţin în cazul materialelor mai practice programate, al rezolvării de probleme. El arată că cercetările din ultimii ani au constatat că elevii din ciclul inferior al şcolilor secundare care au lucrat în echipe de patru şcolari, cu posibilităţi intelectuale diferite — superioare, inferioare — s-au dovedit evident mai buni decît alţi elevi care au lucrat singuri pe baza unui material programat cuprinzînd chestiuni practice. În alte experimente s-au constatat rezultate similare şi pentru grupe de numai 2 elevi din aceleaşi clase, în sensul că perechile eterogene de elevi, în care unul se situa în partea superioară, iar altul în aceea inferioară a scării inteligenţei, au obţinut rezultate mai bune la învăţătură decît elevii care au lucrat singuri sau în perechi omogene. G. Leith făcea aprecierea că „...elevii de pe treptele inferioare ale scării capacităţii cîştigă tot aşa de multe cunoştinţe ca şi acei mai inteligenţi, dacă au lucrat împreună pe grupe".[8]

Este evident că aceste constatări au implicaţii nu numai pentru utilizarea materialelor de instruire programată, ci şi pentru diferenţierea elevilor pe secţii în ciclul superior al şcolii secundare. Problema ce se pune, arăta Leith, este dacă elevii mai puţin capabili învaţă mai bine în clase eterogene, din acest punct de vedere, şi — dacă este aşa — dacă se realizează în dauna elevilor mai capabili. În cele două experimente prezentate, Leith a lucrat cu 105 elevi din 3 şcoli secundare, care au fost cotaţi mai întîi cu ajutorul unui test de inteligenţă neverbal, iar apoi împărţiţi în trei: o grupă a inclus elevii ce au lucrat individual, alta a cuprins perechi omogene, iar a treia perechi eterogene. Concluzia era clară pentru autor: elevul inteligent, aflat într-o pereche de lucru cu unul mai puţin inteligent, are de profitat în comparaţie cu aceia repartizaţi în perechi omogene. G. Leith găsea explicaţia acestei situaţii în faptul că elevul mai inteligent, care prinde intuitiv calea de rezolvare a problemelor particulare, trebuie să expliciteze principiile cînd îşi ajută partenerul mai puţin capabil, fapt de care beneficiază nu numai partenerul, dar şi el.[9]

Abordînd problema lucrului pe grupe, R. Crist[10] se declară pentru folosirea

[6] Gaston Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, Paris, P.U.F. 1964, p. 167.
[7] G. O. M. Leith, *Experiments in visual education and programmed learning*, Part. 3. Co-operative learning in programmed instruction, în „Visual Education", Londra, 1968, febr., p. 13—14.
[8] *Ibidem*, p. 13.
[9] *Ibidem*, p. 14.
[10] Robert L. Crist, *Role of peer influence and aspects of group use of programmed materials*, în „A. V. Communication Review", Washington, 1967, nr. 4, p. 423—434.

de grupuri omogene în cazul întrebuinţării manualelor programate de tip liniar în condiţiile clasei. În cadrul experimentului organizat, experiment care, după cîte scrie autorul, a confirmat ipotezele emise, considerentul folosit în constituirea grupelor a fost stadiul la care reuşiseră să ajungă elevii în studierea materialului programat.

R. Crist nu se limitează la simpla folosire a manualului, ci recomandă grupele omogene şi pentru lectura manualului — prin proiectarea textului pe un ecran, şi pentru rezolvarea întrebărilor respective.

Folosirea lucrului pe grupe capătă o notă specifică în cadrul *predării în echipă de profesori*, ceea ce nu poate surprinde, fiind vorba de schimbări şi mai mari.

Predarea în echipă, cunoscută sub denumirea în limba engleză de „team teaching", constituie un model de organizare didactică care a dat naştere unei bogate activităţi de cercetare pedagogică, mai ales în cadrul şcolii americane.

După definiţia dată de Shaplin[11], definiţie în general acceptată şi preluată de alţi autori, prin predarea în echipă se înţelege „... un anumit mod de organizare didactică, cuprinzînd personal de predare şi elevii repartizaţi acestora, în cadrul căreia doi sau mai mulţi profesori, lucrînd împreună, îşi asumă răspunderea unei părţi importante sau a întregei activităţi de instruire a aceleiaşi grupe de elevi".[12]. Acest model de organizare didactică, aplicat mai ales în cadrul învăţămîntului secundar, dar care se aseamănă într-un anumit fel cu sistemul folosit în universitate, prezintă modificări esenţiale faţă de modelul tradiţional de predare (profesor-clasă), atît în ce priveşte munca profesorilor la catedră, cît şi a elevilor în şcoală. Există însă o întrepătrundere şi o determinare reciprocă a celor două categorii de activităţi — a echipei de profesori şi a grupelor de elevi — din care cauză va fi util de conturat ambele activităţi.

Echipa de profesori este formată din profesori cu pregătire diferită, din personal didactic ajutător, fiind aflată sub conducerea celui mai bine pregătit profesor. Elevii cuprinşi în predarea pe echipă provin, de obicei, din 2—3 clase paralele. Activitatea lor se desfăşoară însă pe grupe mari (toate clasele reunite), pe grupe mici (de circa 12—15 elevi), sau în studiul individual supravegheat.

După unele aprecieri, elevii petrec 20% din timpul lor de instruire în şcoală în grupe de dimensiuni mici, iar cîte 40% în grupe mari sau studiu individual[13]. Lecţiile pe grupe mari se pot face prin reunirea elevilor din cele 2—3 clase, ceea ce înseamnă circa 70—100 de elevi care audiază o lecţie comună, predată de un singur profesor din echipă. Procentul de 40 din timp se poate obţine prin afectarea a două lecţii din cele 5 ore săptămînale ale unui obiect de învăţămînt. Deşi există multă raţiune pentru acest model de organizare a timpului de învăţare, N. Fritton făcea remarca că în nici un experiment de predare pe echipe nu a fost realizată această proporţie. În mod obişnuit, elevii utilizează foarte puţin timp cu studiul individual şi mult mai mult cu lucrul pe grupe mici sau în cadrul activităţii reunite a claselor — în grupe mari —, cînd participă la lecţii comune[14].

N. Fritton făcea aprecierea că organizarea predării pe echipă, cel puţin

---

[11] Shaplin, *Team teaching*, New York, 1964.

[12] Apud Walter R. Borg, *Teacher effectiveness in team teaching* in „The Journal of Experimental Education", Madison, Wisconsin, 1967 nr. 3, p. 65.

[13] J. W. Mansell, *Team teaching in further education*, în „Technical Education and Industrial Training", Londra, 1967, nr. 4, p. 142—143.

[14] N. Fritton, *Audio-visual and team-teaching: The lead ess* [illegible] „[illegible] Education", Londra, 1967, noiembrie, p. 33.

din punctul de vedere al constituirii echipei de profesori, răspunde unor raţiuni de ordin economic, atît în ce priveşte materialul didactic audio-vizual folosit, care poate fi uneori costisitor, cît şi în ce priveşte folosirea mai raţională a specialiştilor, a experţilor. În acest caz, acest tip de lecţie prezintă o importanţă deosebită.

Autorii care au abordat chestiunea funcţiei lecţiei comune nu sînt încă de acord asupra structurii şi conţinutului ei [15]. Pentru unii cercetători, această lecţie are menirea de a permite *transmiterea rapidă şi eficientă a informaţiei,* a elementelor principale, fundamentale, ale temei respective. Dacă în cadrul acestei lecţii — numită de diferiţi autori şi „prelegere" — se prezintă elementele structurale, se conturează cadrul mare al problematicii, urmează ca în continuare prin munca pe grupe mai mici sau prin studierea individuală supravegheată, elevii să adîncească, să completeze cunoştinţele anterior primite, să întregească astfel cadrul în conţinutul său, prevăzut de programa de învăţămînt. Faţă de această manieră de a concepe lecţia comună, s-a ridicat obiecţia că există pericolul ca lecţiile desfăşurate în cadrul grupelor mai mici să nu mai fie interesante, ci chiar plictisitoare, deoarece elementele principale, de bază, pentru tema respectivă au fost cunoscute de elevi în lecţia comună anterioară. Tocmai din această cauză, alţi cercetători au considerat că se impune ca funcţia lecţiei comune să rezide nu în transmiterea cunoştinţelor principale, ci în *stimularea intereselor elevilor pentru noua temă,* în declanşarea dorinţei elevilor de a continua ei înşişi studierea temei în cadrul grupelor mai mici sau individual, sub conducerea profesorilor.

Actualmente, predarea în echipă atrage atenţia multor specialişti, fără a exista însă între ei o înţelegere completă şi nici un consens.

Marea majoritate a experimentelor întreprinse în S.U.A. au folosit noul procedeu în primul rînd în cadrul învăţămîntului secundar general. Există şi unele încercări de aplicare a lui şi în învăţămîntul tehnic, ca de pildă la Reading Colege of Technology, unde J. W. Mansell ajunge la concluzia extinderii acestui procedeu şi la acest tip de învăţămînt [16]. Oricum, numărul şcolilor care au făcut apel la noul model de organizare didactică este apreciabil. De pildă, într-un studiu publicat în 1966 [17], au fost incluse răspunsurile primite din partea a 242 de şcoli din S.U.A. referitoare la predarea în echipă.

După cum remarca J. W. Mansell, dintr-un anumit punct de vedere, anume acela al multiplelor preocupări pe care le-a declanşat, predarea în echipă se află într-o situaţie similară cu aceea a instruirii programate : are mulţi susţinători fanatici, care o consideră ca pe un panaceu didactic universal pentru învăţămîntul american, după cum are şi mulţi adversari. Oricum, conchide acesta, ca şi instruirea programată, predarea în echipă a determinat pe susţinători ca şi pe adversari să reexamineze situaţia existentă a predării în şcoala americană [18].

Studierea, chiar şi succintă şi parţială, a lucrului pe grupe în procesul de învăţămînt, desfăşurat în diferite ţări din lume, permite conturarea unor constatări :

1. În domeniul lucrului pe grupe, preocuparea de a stabili existenţa sau lipsa unor tendinţe ce ar acţiona pe plan mondial este îngreuiată de o dificultate considerabilă, anume aceea pe

[15] N. Fritton, *Op. cit.;* p. 33.

[16] J. W. Mansell, *Op. cit.;* p. 142.

[17] W. R. Borg, L. R. Brite, *The principal's perceptions of team teaching,* în „Psichology în the Schools"", Brandon, 1966, nr. 3, p. 242—246.

[18] J. W. Mansell, *Op. cit.,* p. 142—3, 248—9, 354—5.

care o întîmpină, de fapt, orice cercetare comparativă a metodelor de învățămînt.

Este cunoscut faptul că pot exista împrejurări în care o metodă poate fi mai adecvată sau mai puțin indicată decît o alta, de pildă, fie în raport cu natura temei studiate, fie cu posibilitățile elevilor. Chestiunea importantă, dar și dificilă, care se pune este de a stabili — pentru o anumită conjunctură — care dintre metodele, dintre soluțiile didactice existente vor fi satisfăcătoare și prin aplicarea căreia se poate obține un grad mai înalt sub raportul eficienței învățămîntului.

Literatura pedagogică — română și străină — atestă existența unei tendințe mai largi de cercetare a rolului și locului actual pe care lecția îl ocupă în economia muncii școlare, în cadrul clasei tradiționale, dat fiind faptul că lecția constituie forma principală, aproape exclusivă de predare, în timp ce alte modalități de lucru cu elevii sînt prea puțin sau chiar de loc folosite în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor [19]. În cadrul acestei tendințe se înscriu și preocupările de lucru pe grupe de elevi, cercetări care în unele țări se conturează ca o tendință bine delimitată în cercetarea pedagogică și în practica școlară respectivă.

În țările în care, începînd încă cu decenii în urmă, au existat preocupări și s-au inițiat experimente pedagogice de lucru pe grupe, s-a pornit de la ipoteza că modalitățile de grupare a elevilor influențează într-un sens sau altul procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor și, în consecință, eficiența învățămîntului.

Numărul și varietatea studiilor, a cercetărilor și experimentelor organizate în acest sens sînt apreciabile pentru multe țări, avînd uneori consecințe mult mai profunde și mai cuprinzătoare. K. M. Evans făcea chiar aprecierea că „...una dintre cele mai importante modificări în instruirea pedagogică din ultimii 20 de ani o constituie schimbarea de pondere, de la preocuparea pentru metodele de predare a materiei, la un interes cel puțin egal pentru metodele de organizare a clasei. Față de interesul acordat activității profesorului ca dascăl, s-a făcut loc interesului pentru activitatea elevilor ca școlari" [20].

Cercetările începute din necesități și preocupări locale, naționale, fiind legate cel mai adesea de numele unor pasionați față de lucru pe grupe de elevi, au trecut și pe alt plan, cel internațional. Astfel, în august 1967 a avut loc în Suedia un simpozion [21] cu tema *Individualizarea și lucrul pe grupe în școala din Suedia*, la care au participat reprezentanți din 15 țări.

3. Lucrul pe grupe și-a limitat cadrul de aplicare, între cele două războaie, la modelul de organizare și activitate tradiționale: clasă-lecție. În ultimii ani însă, aria de aplicare s-a extins, începîndu-se studii, cercetări și în cadrul instruirii programate și al predării în echipă de profesori. Faptul acesta nu poate surprinde, dată fiind complexitatea procesului instructiv-educativ.

4. Grupele școlare se organizează cel mai adesea în interiorul aceleiași clase de elevi, ceea ce constituie în fapt practica obișnuită. Totuși, în ce privește necesitățile de constituire a grupelor

[19] Andrei Dancsuly, *Modernizarea formelor de transmitere-asimilare a cunoștințelor*, în „Revista de pedagogie", București, 1968, p. 11; N. L. Gage, W. R. Unruch, *Theoretical formulations for research on teaching*, în „Review of Educational Research", Washington, 1967, nr. 3, p. 368.

[20] K. M. Evans, *Group Methods*, în „Educational Researeh", Londra, 1966, nr. 1, p. 44.

[21] W. Kienitz, *Simpozionul internațional despre individualizarea și lucrul pe grupe în școala suedeză*, traducere din „Vergleichence Pädagog.k", Berlin, 1963, nr. 2, p. 200—207.

omogene, mai ales în cazul predării în echipă de profesori, cadrul tradițional este depășit, grupele organizîndu-se cu elevi provenind din mai multe clase paralele. În felul acesta se poate vorbi de grupe intraclase și grupe interclase.

5. Dimensiunile grupelor de elevi constituie o altă fațetă a problemei care oferă, ca și în alte cazuri, o mare varietate. Din exemplificările date mai sus, se poate constata că în timp ce minima o reprezintă perechea de elevi, media oscilează în jurul cifrei de 5—6, recomandată de R. Cousinet, iar maximum este mai dificil de fixat, tînzînd să se limiteze totuși la 12—15 elevi, adică, 1/2 din efectivul clasei obișnuite. Chestiunea dimensiunii se pune, în general, pentru mărimea optimă pe care grupul, colectivul de elevi, ar trebui să o aibă în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor, în așa fel ca să se realizeze obiectivele propuse. După cum remarca K. Evans, chestiunea este deosebit de importantă, deoarece de mărimea clasei depinde adoptarea unei metode de învățămînt sau a alteia, metodă care constituie sursa reală a diferențelor existente în pregătirea elevilor [22].

6. Dacă pentru grupele de elevi, în general, modul de constituire este bivalent, în sensul existenței a două posibilități : organizarea spontană și aceea dirijată, făcută din inițiativa expresă a profesorului, în cazul lucrului pe grupe în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor predomină ultima cale. Este de așteptat să existe o asemenea situație, deoarece în acest caz grupa constituie un procedeu pedagogic la care profesorul face apel în mod deliberat, caz în care va decide și asupra momentului, duratei de funcționare și a întregii activități a grupelor. Fără această prezență efectivă, a conducerii de către profesor, lucrul pe grupe nu poate obține rezultatele scontate.

7. În ce privește componența grupelor, acestea pot fi omogene, în cazul în care se urmărește realizarea unei participări unitare sub raportul posibilităților elevilor — fie pe planul capacităților intelectuale, fie pe acela al pregătirii lor școlare — sau grupe eterogene, dacă se caută, dimpotrivă, o colaborare între elevi cu posibilități variate. Unii autori disting și o a treia posibilitate, a „grupelor întîmplătoare" („ciorchine"), atunci cînd constituirea nu a urmărit nici unul dintre cele două obiective amintite mai sus [23].

8. În raport cu conținutul activității fiecărei grupe se poate face distincție între lucrul unitar, cînd grupele își concentrează atenția asupra aceleiași teme sau probleme unice pentru toată clasa, și lucrul diferențiat pe grupe, cînd fiecare grupă abordează o subtemă diferită sau un alt aspect al aceleiași teme.

9. Lucrul pe grupe în procesul de învățămînt este conceput, cel mai adesea, și prin prisma valorii lui deosebite sub raport educativ. De altfel, majoritatea autorilor scot în evidență implicațiile de ordin instructiv-educativ ale lucrului pe grupe [24], precum și aspectele social-educative. De pildă, unul dintre principalele referate prezentate la simpozionul ținut în Suedia în anul 1967 trata despre : *Aspecte social-educative ale individualizării și lucrului pe grupe* [25].

---

[22] K. M. Evans, *Op. cit.*, p. 44.

[23] Irvong Balow, Arden K. Rudell, *The effects of three types of grouping on achievement*, in „California Journal of Educational Research", California, 1963, nr. 3, p. 108—117.

[24] R. Huber, *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F, p. 532—3 ; K. Evans, *Op. cit.*, p. 50.

[25] W. Kienitz, *Op. cit.*, p. 3—6.

O carte de actualitate*

Orientarea şcolară şi profesională, prin contribuţia pe care o poate aduce la armonizarea preferinţelor tinerilor cu nevoile producţiei, devine o cale de progres şi de afirmare a capacităţilor colective ale oamenilor. Ea vizează, în ultimă instanţă, un ţel mult mai măreţ şi anume sprijinirea integrării tineretului în munca şi viaţa socială. Ţinînd seama de complexele şi multiplele implicaţii pe care le are orientarea şcolară şi profesională, aceasta trebuie să se efectueze cu toată competenţa şi să fie fundamentată pe temeinice baze ştiinţifice.

Asemenea obiective importante îşi propun cercetările desfăşurate de oamenii de ştiinţă cu amplă şi valoroasă experienţă în acest domeniu din ţara noastră. Rezultatul unora din aceste cercetări competente şi rodnice este şi volumul de studii şi articole de care ne ocupăm şi care se impune şi prin conţinutul lui, în care sînt incluse probleme actuale ale orientării şcolare şi profesionale netratate pînă în prezent în literatura noastră de specialitate.

În articolul *Contribuţii la determinarea principiilor orientării profesionale*, de Anatolie Chircev şi Dumitru Salade, care deschide capitolul problemelor de ordin teoretic, se stabilesc principiile orientării profesionale cu argumente valoroase şi de o înaltă ţinută ştiinţifică. Rezolvarea acestei probleme „constituie o condiţie fundamentală pentru aşezarea ştiinţifică a procesului de organizare, îndrumare şi desfăşurare a tuturor acţiunilor menite să pregătească elevii în scopul alegerii conştiente, adecvate şi libere a viitoarei lor profesiuni (şcoli)". În determinarea şi stabilirea principiilor orientării profesionale s-au luat în considerare cei patru termeni esenţiali: copilul, cerinţele social-economice, şcoala şi profesiunile, avîndu-se în vedere strînsa interdependenţă funcţională între aceşti patru termeni. Studiul este deosebit de util şi interesant prin noutatea, actualitatea şi valoarea sa ştiinţifică şi pentru faptul că principiile pe care se bazează orientarea şcolară şi profesională fundamentează ştiinţific şi conţinutul şi mijloacele de realizare a acestei ample, complexe şi importante acţiuni.

Următorul articol, *Mijloace şi metode de orientare şcolară şi profesională*, la elaborarea căruia au colaborat Andrei Dancsuly, Rodica Ciurea-Codreanu şi Ileana Lászlóffi, prezintă metodele grupate în funcţie de rolul pe care îl au în realizarea obiectivelor orientării. Autorii au abordat un punct de vedere obiectiv: funcţionalitatea metodelor, deci posibilităţile pe care le oferă în atingerea ţelurilor urmărite în orientarea şcolară şi profesională. Metodele şi mijloacele ce pot fi utilizate sînt împărţite în două mari categorii. O primă grupă o constituie cele ce „au o funcţie polivalentă", realizînd atît sarcinile cu caracter formativ, cît şi pe cele cu caracter informativ. În a doua categorie sînt menţionate mijloacele şi metodele cu caracter mai limitat din punct de

---

* *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională* (coordonatori ştiinţifici: A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade), E.D.P., Bucureşti, 1969, 224 p.

vedere al potențialității lor funcționale, cu funcții monovalente. Sînt expuse mai întîi mijloacele și metodele de informare și documentare și apoi procedeele utilizate în scopul cunoașterii și autocunoașterii elevului. Credem că acestea din urmă ar fi putut constitui și o grupă specială de mijloace și metode de orientare profesională și chiar cu două subdiviziuni : metode de autocunoaștere, ce pot fi utilizate de elevi, și metodele de cunoaștere ce sînt puse la îndemîna celor ce efectuează orientarea școlară și profesională.

Mihai Ghivirigă, împreună cu Șerban Constantinescu, abordează de asemenea o temă de mare însemnătate și anume : *Problemele conținutului orientării școlare și profesionale.* În articol se pun în discuție definiția și problematica conținutului orientării școlare și profesionale. Plecînd de la scopul și sarcinile orientării școlare și profesionale, se argumentează în mod științific că în conținut intră o complexitate de probleme care pot constitui tematica generală a unei programe de orientare profesională. O primă categorie de probleme se referă la ceea ce trebuie să știe elevii despre ei înșiși și la ceea ce trebuie să știe profesorii și părinții despre elevi. În al doilea rînd, autorii consideră ca în conținutul orientării școlare să intre date în legătură cu școlile care pot fi urmate după absolvirea școlii generale sau a liceului și informații despre profesiunile pentru care pregătesc aceste școli. În sfîrșit, în conținutul unei programe de orientare profesională, în mod cu totul just, e necesar a fi incluse informații referitoare la criteriile alegerii profesiunii, precum și asupra modului în care se pot pregăti pentru viitoarea profesiune.

În culegere sînt incluse și cîteva articole care reflectă rezultatele cercetărilor din domeniul orientării școlare și profesionale : *Rezultatele preliminare ale orientării școlare și profesionale în școlile experimentale din Cluj* (autori : Ion Popa, Alexe Floca, Valer Popa) și *Rezultate preliminare ale orientării școlare și profesionale în școlile profesionale din București* (autori: Jeana Ștefănescu, Lucian Panait, Cicerone Florian).

Prima grupă de articole se încheie cu articolul *Perspectivele orientării școlare și profesionale*, de Dumitru Salade și Romeo Dăscălescu, în care sînt trasate direcțiile de viitor ale orientării școlare și profesionale, așezate pe baze științifice. În strînsă legătură cu acesta, partea a doua a culegerii se deschide cu articolul *Idei noi în orientarea școlară și profesională*, tot de Dumitru Salade, în care, pe baza unei documentări bibliografice ample și actuale, se prezintă o sinteză a concepțiilor noi care domină orientarea școlară și profesională pe plan mondial. Articolul *Modele ergonomice aplicate în învățămînt*, de Octavian Berlogea, prezintă modelul ergonomic care cuprinde : Structura școlii cu funcția elev și funcția profesor ; Procesul de muncă : asimilare-predare ; Materialul de muncă : didactic, tehnologic ; Ambianța — clădirea. Școala poate deveni astfel un punct important de cercetare ergonomică.

În vederea fundamentării orientării profesionale pe baze științifice se impune o examinare psihologică a copiilor cu instrumente de investigație eficiente. Articolul *Examinarea psihologică a elevilor*, de Aurel Cosmovici și Ion Holban, prezintă și analizează cîteva instrumente de investigație psihologică a elevilor, din cele mai actuale și de o mai mare eficiență.

Și în partea a doua a lucrării sînt incluse cîteva cercetări experimentale cu privire la problemele esențiale ale orientării școlare și profesionale. Astfel, articolul *Autocunoașterea — condiție esențială a orientării școlare și profesionale*, elaborat de colectivul de autori : Andrei Dancsuly, Rodica Ciurea-Codreanu și Ileana Lászlóffy, interpretează rezultatele unei cercetări experimentale, ajungînd la cîteva concluzii valoroase. Între altele, se subliniază că autocunoașterea reprezintă o condiție de bază în alegerea adecvată a profesiunii, în timp ce orientarea școlară și profesională devine un puternic stimulent al procesului de autoperfecționare.

În articolul *Alegerea secției și orientarea profesională*, Mihai Ghivirigă prezintă de asemenea unele rezultate parțiale ale unei cercetări experimentale, ajungînd la concluzia că „este necesar ca pregătirea pentru alegerea secției în liceu să fie începută din ultimele clase ale școlii generale" și că „un criteriu de bază în alegerea

secției trebuie să fie legătura dintre secție, școala superioară și profesiune".

O problemă interesantă și actuală este ridicată și de Constantin Zahirnic în articolul *Orientarea profesională — imaginația și creativitatea gîndirii.*

Rezultatele unei cercetări experimentale cu privire la *Lectura particulară — factor ajutător al orientării profesionale* sînt expuse de Voicu Lăscuș într-un articol, care subliniază cu date și argumente convingătoare rolul pozitiv al lecturii particulare în lărgirea sferei de informare a elevilor cu privire la aspectele științifice, estetice și morale ale meseriilor.

Într-o altă cercetare, Dimitrie Roman s-a ocupat de *Dezvoltarea intereselor profesionale — mijloc de educare a dragostei pentru profesiunile agricole.*

Partea a treia a lucrării — care cuprinde *monografiile profesionale din domeniul învățămîntului* — este valoroasă nu numai prin actualitatea și necesitatea unor monografii profesionale, dar mai ales prin complexitatea și plenitudinea problemelor privind profesiunile didactice, pe care le tratează într-o formă sintetică, convingătoare și atrăgătoare, cu multă competență științifică.

Capitolul se deschide cu o monografie mai cuprinzătoare privind funcția de educator pe care o are orice cadru didactic. Sub titlul *Educatorul — făuritor al omului nou,* Dumitru Salade, în cuvinte emoționante și pline de poezie, cu argumente temeinic motivate și convingătoare, subliniază rolul deosebit de însemnat al educatorului, misiunea nobilă, apreciată, dar și de mare răspundere a acestuia: „Nici o profesiune nu cere posesorului ei atîta competență, generozitate, dăruire și umanism ca profesiunea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decît cel cu care lucrează el (omul în devenire — copilul)".

Urmează apoi monografiile *Educatoarea,* de Virginia Manasia și *Învățătorul* de Mihai Timofte.

Profesiunea de profesor este prezentată prin mai multe monografii, după specificul muncii. Profesorul pentru obiecte de cultură generală este înfățișat de Mihai Ghivirigă, profesorul pentru obiecte de cultură tehnică este înfățișat de Șerban Constantinescu și Dimitrie Roman, iar profesiunea de profesor pentru școlile speciale este analizată de Romeo Dăscălescu și Ștefan Pop. Maistrul instructor este prezentat de Gheorghe Ene, Valeriu Maxim și Șerban Constantinescu.

În fiecare din aceste monografii este subliniată mai întîi importanța socială a profesiunii de profesor, apoi sînt expuse sarcinile și conținutul muncii lui. Sînt precizate în continuare calitățile necesare profesorului, subliniindu-se cerințele profesiunii, grupate în două categorii: cerințe de pregătire și cerințe de ordin psihologic și fizic, precum și sistemul de pregătire și perfecționare. Problemele specifice muncii în profesiunea de pedagog școlar sînt descrise în monografia *Pedagogul școlar* de Dimitrie Vacariu.

Partea a treia a cărții se încheie cu două articole asupra unor probleme ce vizează toate profesiunile didactice: *Coordonatele medicale ale orientării profesionale a corpului didactic,* de Alexandru Ciplea și *Calificarea și perfecționarea cadrelor didactice,* de Vasile Bunescu. Acest ultim articol ridică probleme deosebit de însemnate privind pregătirea învățătorului și în special a profesorului, menționînd cu argumente temeinice și bine motivate necesitatea pregătirii teoretice. În domeniul metodicii și al pedagogiei, fiind subliniată în special importanța practicii pedagogice în pregătirea unui profesor.

Lucrarea prezintă interes atît pentru psihologii școlari, direct interesați de problemele orientării școlare și profesionale, cît și pentru toți profesorii și mai ales pentru diriginți, care au la rîndul lor sarcina de a îndruma elevii pe calea unei juste alegeri a viitoarei lor profesiuni. De asemenea, cartea constituie o lectură deosebit de valoroasă și pentru toți cei ce doresc să îmbrățișeze una din profesiunile didactice (studenți ai facultăților cu profil didactic sau elevi ai liceelor pedagogice), avînd la îndemînă monografiile profesiunilor didactice.

GEORGETA MUNTEANU

Procedee practice în analiza frazei*

E un fapt evident și notoriu că în școală și în publicistica noastră didactică de azi interesul pentru gramatică și analizele gramaticale a crescut substanțial ca întindere și adîncime.

Lucrarea prof. Aurel Nicolescu, intitulată *Probleme de analiză a frazei*, „expresie a unei experiențe directe și îndelungate, care s-a realizat în procesul complex al predării" (cum o mărturisește însuși autorul în *Introducere*), se înscrie pe această linie de preocupări. Aceste preocupări sînt predominant practice și urmăresc cu precădere să îndrumeze pe cel ce studiază sintaxa frazei în efortul intelectual de depistare și de înțelegere a structurii complexe și nuanțate a frazei, iar referințele și explicațiile teoretice sînt minime, reduse la strictul necesar, solicitat de sesizarea și lămurirea cazurilor puse în discuție. Ele au totuși — ca viziune și suport mintal — o poziție teoretică principială limpede care, ca normă, călăuzește activitatea analistului : „gramatica se învață, mai ales pornind de la practică la teorie", dar „există un fond de cunoștințe teoretice fără care nimeni nu poate cuteza să pornească la descifrarea unei fraze", se precizează în *Introducere*. Și precizarea este îndreptățită și binevenită, căci, în munca lor la catedră a unor profesori, se observă tendința de a acorda pondere practicii în dauna teoriei și se stăruie precumpănitor asupra analizelor fără a elucida suficient partea teoretică ; după cum alții se mulțumesc cu partea teoretică, cu definițiile și ilustrarea lor sumară, fără a aplica teoria la textul viu și fără a urmări, în toate sinuozitățile lor, procesul de gîndire, formularea ideilor și exprimarea lor nuanțată în cuprinsul textelor. Sînt, firește poziții extreme care, acolo unde se profilează și se practică, trebuie eliminate și combătute, pentru că analiza structurii complexe a frazei progresează și ajunge eficientă în rezultate numai atunci cînd se conjugă în mod adecvat teoria cu practica, atunci cînd, pornind de la text, se elucidează implicațiile lui teoretice și se ajunge la definiții care se fixează în memorie și devin apoi instrumente de lucru în analiza altor texte similare.

Plecînd de la premisa, cunoscută și general acceptată, că „analiza frazei este o operație complexă întemeiată pe solide cunoștințe de morfologie și de sintaxă, în care — ca în orice cercetare bazată pe descompunerea în părți componente — este nevoie de respectarea riguroasă a unor faze succesive" (p. 15), prof. A. Nicolescu propune, *normativ*, cîteva etape de parcurs în această operație complexă, etape a căror cunoaștere și aplicare „contribuie la dobîndirea unei metode de lucru cît mai exacte". Etapele sînt următoarele :

a) evidențierea predicatelor și a subiectelor ;

b) evidențierea conjuncțiilor și a elementelor introductive ;

c) delimitarea propozițiilor ;

d) individualizarea propozițiilor prin numerotare ;

e) identificarea propozițiilor ;

f) schema frazei (p. 15).

Cercetate de aproape, constatăm că, în afară aceea de la pt. b care reține de obicei cu mai puțină acuitate

---

* Aurel Nicolescu, *Probleme de analiză a frazei*. Editura științifică, București, 1969, 230 p.

atenția profesorilor, etapele sînt cunoscute în cercurile corpului didactic de specialitate, manualele școlare le menționează și profesorii fac uz intensiv de ele în munca lor la catedră, căci sublinierea predicatelor, delimitarea și individualizarea propozițiilor prin numerotare, identificarea propozițiilor și a schemei frazei, constituie un canon unanim aplicat. Sistematizarea lor în etape este însă utilă, iar indicațiile practice — sugerate pe baza examinării atente a unor texte semnificative — merită a fi reținute și verificate :

— la pt. *a* (evidențierea predicatelor și a subiectelor) merită a fi reținută mențiunea că „identificarea și evidențierea predicatelor se împletește deosebit de strîns cu operațiile similare care evidențiază subiectele" (p. 16) și, în consecință, indicația că, pentru a circumscrie și a determina cu exactitate o propoziție în contextul unei fraze, este necesar să se stabilească și să se sublinieze atît predicatul, cît și subiectul ei ; în ceea ce privește predicatele, autorul atrage atenția asupra formelor variate în care apar ele în texte și propune criterii de amănunt bine gîndite pentru a putea fi depistate și subliniate în întinderea lor corectă. În privința verbelor, se subliniază: verbele la modurile personale, cu precizarea de a se acordă o atenție specială verbelor la diateza reflexivă, în care pronumele reflexive fac parte integrantă din verbe și trebuie deci subliniate o dată cu verbele pe lîngă care stau ; verbele la modurile personale cu formă negativă, cu precizarea că negația face parte integrantă din forma verbală și verbul trebuie luat deci, ca predicat, în forma lui negativă, nu fără negație ; verbele copulative și numele lor predicative ; locuțiuni verbale cu funcții de predicate verbale — precizări cărora am adăuga încă două (menționate și discutate în manuale), verbe și expresii impersonale și interjecțiile imitative care pot îndeplini funcții de predicate :

— la pt. *b* (evidențierea conjuncțiilor și a elementelor introductive), inedit ca indicații metodice, reține atenția propunerea de a se nota conjuncțiile dintr-un context *prin izolare, cu ajutorul parantezei rotunde* (...) și sugestiile practice de utilizare a lor pentru a ajunge, prin intermediul lor, la identificarea propozițiilor și a raporturilor dintre ele — indicații metodice pe care nu le găsim în manuale și pe care, cu rarisime excepții, nu le găsim nici practicate în școală ;

— la pt. *c, d* și *e* (delimitarea, individualizarea și identificarea propozițiilor) este de reținut grija cu care autorul pune în lumină dificultățile și subtilitățile posibile în texte și mijloacele sugerate pentru a le depista și a putea ajunge, în acest fel, la întocmirea unei scheme corecte a frazei analizate.

Tabelul etapelor poate fi completat cu încă două pe lîngă cele întîlnite în manuale și pe lîngă acelea pentru care pledează prof. A. Nicolescu : una, preliminară, care premerge oricărei analize ; a doua, care își găsește locul după pt. *e* (identificarea propozițiilor și înainte de pt. *f* (schema frazei).

a) Etapa preliminară constă în aceea că, înainte de a începe analiza propriu-zisă și de a trece la etapa *a* din normativul propus de prof. A. Nicolescu, se procedează la *delimitarea frazei prin citirea și marcarea ei grafică*//...// :

//Pascalopol era un om inteligent, prea stăpîn pe sine ca să se lase din vițiu ciugulit de toți.// (G. Călinescu — Enigma Otiliei).

Este o etapă necesară, pe care manualele școlare o presupun, probabil,

firească, dată și lămurită prin însăși decuparea frazei din context și consemnarea ei individualizată în scris, de aceea nu o menționează explicit și nu o trec ca etapă independentă și de planul întîi. Ea se impune totuși a fi luată în considerare în acest fel, urmărită de aproape și fixată ca punct de plecare în analiza frazei, pentru că, prin citirea și delimitarea grafică a frazei înainte de a trece la analiza ei, se atrage atenția elevilor și asupra textului și se stimulează în mod sporit interesul lor pentru text. Și e potrivit să se facă acest lucru atunci cînd textul cuprinde o singură frază ; se impune însă cu necesitate atunci cînd textul cuprinde mai multe fraze în înlănțuirea lor logică — subliniem — *ca un mijloc de a captiva atenția și de a concentra interesul elevilor*, asupra textului propus spre a fi analizat.

b) Cealaltă etapă, pe care am numi-o *înscrierea în tabel a propozițiilor și a raporturilor existente între ele*, își găsește locul, cum am mai spus, după pt. *e* (identificarea propozițiilor) din tabelul propus de prof. A. Nicolescu și înainte de pt. *f* (schema frazei). Etapa nu e discutată în manuale și nu se ocupă de ea nici prof. A. Nicolescu, dar o utilizează unii profesori și, personal, o găsesc un ajutor prețios în fixarea rezultatelor analizei și un punct de plecare operativ pentru a realiza repede și adecvat schema frazei. Sugestia de a o utiliza a pornit, ca întotdeauna, de la indicațiile fertile ale practicii la lecții.

La clasă, în timpul analizelor, s-a constatat un lucru (pe care toți profesorii îl verifică zilnic) și anume că pentru începători și neinițiați (cum sînt toți elevii la începutul lecțiilor despre frază) e dificil să țină minte toate propozițiile, felurile lor și raporturile existente între ele, pentru a executa apoi o schemă adecvată. De cele mai multe ori, pe parcursul analizei, elevii uită ceea ce au stabilit și atunci, pentru a face schema, sînt obligați să revină asupra textelor și să o ia de la capăt, ceea ce cere un timp suplimentar și creează o stare de surescitare nervoasă, supărătoare. Și atunci, pentru a dispensa pe elevi de efortul unei memorizări suplimentare și a nu risca să uite ceea ce s-a stabilit, s-a recurs la consemnarea în scris, pe tablă și pe caiete, a propozițiilor depistate și identificate în text, după o anumită normă și în ordinea în care sînt identificate. Astfel, după identificarea și individualizarea propozițiilor prin numerotare, numerele de ordine ale propozițiilor se înscriu pe un tabel, pe verticală ; apoi, pe măsură ce analiza progresează și o propoziție este depistată și identificată, se trece în dreptul numărului ei de ordine din tabel, iar cînd se identifică și se notează ultima, tabelul apare complet, cu toate propozițiile înscrise în el. Și se procedează treptat, sistematic.

În primele lecții, cînd elevii primesc cele dintîi noțiuni despre structura și analiza frazei, tabelul se întocmește schematic, cu indicațiile elementelor de bază ; apoi se completează treptat, în măsura în care volumul de cunoștințe al elevilor crește și se adîncește, pînă cînd tabelul ia forme definitive și înregistrează toate elementele cerute de analiza integrală a frazei.

Astfel, într-o primă fază, cînd se definește fraza și se vorbește elevilor de propoziții principale, secundare, regente, tabelul va cuprinde numai elementele necesare pentru a evidenția aceste propoziții, cu raporturile de subordonare dintre ele. Cînd lecțiile sînt înaintate și elevii ajung să cunoască și să aprofundeze raporturile de coordonare și de subordonare, atunci tabelul se complică : pe lîngă felurile propozițiilor și raporturile de subordonare indicate în faza întîi, se notează și raporturile de coordonare (posibile între propoziții de același fel : între princi-

pale ; între secundare cu același rol sintactic, dacă ele fac parte din aceeași regentă și lămuresc același cuvînt din regentă). Notarea raporturilor se marchează prin arcuri care unesc propozițiile coordonate între ele (și e preferabil, spre a nu crea confuzii, ca, pentru principale, aceste arcuri să se așeze în fața numerelor de ordine, iar pentru secundare după ele și textul explicativ).

Cum raporturile de coordonare dintre propozițiile componente ale unei fraze pot apărea nu numai între propoziții de același fel, ci și între grupe de propoziții, deci într-un sistem relațional mai complex, vom avea o a treia fază, pe care o vom explica și exemplifica atunci cînd elevii sînt inițiați în analize și pot urmări cu o oarecare ușurință raporturile. Iată un exemplu (Ex. 33, p. 140) :

// **Nu și-ar fi putut închipui**[1] / (că) *infirmitatea* îl va **schimba**[2] într-atît, / *ar fi vrut*[3] / **(să — facă**[4] **(s)-o uite**[5] / (și) de aceea **se purta** natural / (și) **lăsa**[7] **(să) se chinuie** cu mîncarea, / (deși) îi **venea**[9] / **(să) țipe**[10] // T. Popovici).

coordonate
- 1. principală, regentă pentru 2

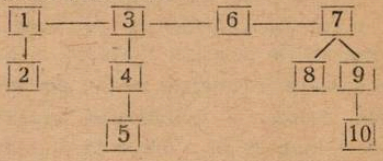
copulative coordonate
- 2. compl. directă în 2
- 3. principală, regentă pentru 4

conclusive ↓ →
- 4. compl. directă în 3, regentă pentru 5

→ ↑ coordonate
- 5. predicativă suplimentară în 4
- 6. principală
- 7. principală, regentă pentru 8 și 9

copulative
- 8. finală în 7
- 9. concesivă în 7, regentă pentru 10
- 10. subiectivă în 9

Principalele 1 și 3 sînt într-un raport de coordonare juxtapusă ; 6 și 7 sînt de asemenea coordonate copulative, iar între cele două grupe de propoziții există un raport de coordonare conclusiv, pentru că 6 și 7 arată o concluzie care rezultă din 1 și 3. Prin urmare, raportul se impune a fi semnalat, marcat și discutat. Schema se conturează singură, prin tabel :



După cum rezultă din discuție și din exemplificarea ei, etapa *înscrierea propozițiilor identificate în tabel* este paralelă și strîns legată cu etapa *e* (identificarea propozițiilor) și o completează. Se impune totuși a fi luată în considerare ca o etapă independentă, pentru că ceea ce cîștigăm prin includerea ei între celelalte etape este extrem de util și de operant :

— cel ce efectuează analiza e pus, cu ajutorul ei în situația avantajoasă de a consemna în scris fiecare propoziție identificată și de a fi scutit de efortul mintal suplimentar de a păstra în planul întîi al conștiinței propozițiile identificate pînă epuizează întreaga serie, pentru că pe aceea pe care o depistează și o identifică o notează în dreptul numărului ei de ordine din tabel și apoi, fără a fi stingherit mereu de preocuparea de a nu uita pe una sau alta dintre cele identificate, face abstracție momentan de ele și se concentrează cu mai multă intensitate asupra alteia, nerezolvată ;

— după ce propozițiile se identifică și se înscriu în tabel — după felul lor și cu raporturile existente între ele — schema se construiește ușor, fără un efort mintal deosebit, căci toate elementele pentru a o realiza sînt date în scris, iar elevii nu au altceva de făcut decît să urmărească indicațiile notațiilor din tabel, pentru a o executa ;

— dispensează pe analist de a mai indica în dreptul numerelor de ordine din schemă felul propozițiilor, pentru că ele sînt date, explicit, în tabel ;

— la corectarea lucrărilor de gramatică în care se analizează fraze, profesorul are avantajul de a constata imediat ce au lucrat corect și ce au greșit elevii.

Sînt, deci, avantaje care nu trebuie neglijate și care pledează pentru includerea acestei etape între celelalte, la locul cuvenit ei.

Ca operațiune finală, schema frazei fixează grafic rezultatele și încheie analiza.

Executată după indicațiile din manuale — pentru care optează și prof. A. Nicolescu — ea întîmpină oarecari greutăți, pentru că așa cum am observat mai sus :

— solicită un efort mintal suplimentar prin necesitatea continuă de a păstra în memorie propozițiile identificate pînă se ajunge la consemnarea lor grafică ;

— felurile propozițiilor trebuie notate pe schemă, în dreptul numerelor de ordine, pentru ca să se cunoască felurile lor ;

— raporturile existente între propoziții apar vag conturate și semnalate în cuprinsul lor.

Prin adoptarea și înscrierea în tabel a celei analizate (înscrierea în tabel a propozițiilor identificate) avem convingerea că se elimină unele dintre dificultăți și se simplifică aspectul grafic al schemei unei fraze analizate :

— schema se execută ușor și operativ ;

— se pun în lumină pregnant felurile propozițiilor și raporturile existente între ele ;

— ne dispensează de a mai nota pe schemă felurile propozițiilor.

Cu aceste întregiri, fazele succesive și progresive prin care trece o analiză a frazei se conturează și se fixează în acest fel :

a. citirea și delimitarea frazei ;

b. identificarea și sublinierea predicatelor și a subiectelor ;

c. evidențierea conjuncțiilor și a elementelor introductive ;

d. delimitarea propozițiilor ;

e. individualizarea propozițiilor prin numerotare ;

f. identificarea propozițiilor ;

g. înscrierea în tabel a felurilor propozițiilor și a raporturilor existente între ele ;

h. schema frazei.

Desigur, acestor etape, cît și operațiunilor implicate de fiecare dintre ele în parte, se mai pot aduce încă ajustări, adăugiri și îmbunătățiri. Luate însă în ansamblu, ca puncte de reper și linii directoare în munca didactică, ele constituie o bază solidă în analiza eficientă și adecvată a structurii complexe și nuanțate a frazei.

Prof. ION COVRIG-NONEA
Tg. Mureș

Un ghid util pentru psihologul școlar*

Abordarea acestei probleme, inteligența generală, prezintă în primul rînd un interes teoretic, întrucît ea constituie un subiect de cercetare cu aspecte controversate, în contextul cărora autorul aduce puncte de vedere noi. Valoarea practică a lucrării constă în studierea unor metode de diagnoză a inteligenței generale la elevi, care pot fi folosite de psihologul școlar în orientarea profesională.

* Andrei Cosmovici, *Importanța inteligenței generale* (Monografii științific), 1967, Universitatea din Iași.

În prima parte se analizează critic cercetările în problemă de la primele începuturi și pînă în prezent și se definesc conceptele și metodele de lucru. Inteligența generală este abordată în parte în diversele teorii privind psihologia gîndirii (F. Paulhan, A. Binet, H. Pièron, A. Galperin, J. Piaget), iar la noi în lucrările lui Liviu Rusu și D. Todoran. Principalele cercetări se datoresc însă psihologilor care au utilizat analiza factorială, grupați în jurul celor două școli: engleză și americană. Școala engleză prin Ch. Spearman, întemeietorul analizei factoriale în psihologie, și reprezentanții ei contemporani, C. Burt și Ph. Vernon, susține importanța deosebită a unui factor „g" (general) în rezolvarea celor mai variate tipuri de probleme. Dimpotrivă, școala americană — care folosește metoda analizei factoriale centroide (L. Thurstone) — neagă existența unei inteligențe generale și explică intelectul prin mai mulți factori independenți.

Problemele puse de autor în lucrarea de față se înscriu într-un sistem de ipoteze de cercetare și metodologice, legate între ele. Importanța inteligenței generale n-a putut fi demonstrată în mod satisfăcător, din cauza unei inadecvate cercetări experimentale a problemei. Autorul și-a impus, deci, condiții mai riguroase de experimentare și de verificare a probelor cu structură simplă, ca metodă de cercetare a inteligenței generale. Pentru o justă încadrare a factorului general s-au urmărit și deosebirile în procesul de gîndire privind tipul corect și abstract. O ultimă problemă vizează eficiența practică a cercetării privind posibilitatea utilizării unui grup de probe pentru testarea inteligenței generale în orientarea profesională.

În partea a doua a lucrării sînt descrise probele, modul lor de aplicare și se prezintă diagramele distribuțiilor obținute. Din lectura acestei părți, reținem constatarea că la toate probele legate de specificitatea unor situații diferențiate de gîndire, la subiecții mijlocii reușita este determinată de experiența anterioară. Observarea comportamentului a relevat moduri tipologice diferite de rezolvare a problemelor: reflexiv, senzorio-motor și concret-activ.

Partea a treia cuprinde rezultatele și interpretarea lor.

Corelațiile dintre rezultatele cantitative ale probelor au dat valori situate între . 20 și . 41.

Un indice este semnificativ, iar ceilalți au o semnificație cu o probabilitate a întîmplării dintre . 01 și . 05. Studiul corelațiilor este completat cu o analiză a omogenității rezultatelor fiecărui subiect. Distribuția cotelor după acest parametru este reprezentată de o curbă gaussiană, în care se manifestă o relativă predominare a structurii eterogene.

Primul aspect al rezultatelor analizat de autor se referă la predominanța omogenității mijlocii. Acest lucru este indicat de corelațiile apreciate ca fiind numai satisfăcător datorită și faptului că sînt puțini subiecți cu rezultate omogene la toate probele.

În lucrare se arată că aceste rezultate, obținute în condițiile unor deosebite precauții în aplicarea probelor și analizei datelor, sînt în esență aceleași cu cele obținute de psihologii occidentali. Deci, ipoteza după care eterogenitatea s-ar datora modului de aplicare a probelor nu este confirmată. Autorul nu este însă de acord cu interpretarea dată de H. Pièron și A. Honnacker unor rezultate asemănătoare. Atît în cercetarea de față, cît și în cercetările altor autori s-au folosit probe cu structură simplă. Infirmarea importanței inteligenței generale pe baza rezultatelor la aceste probe se bazează pe convingerea eronată după care aceste rezultate (determinate de o structură de comportament simplă, manifestată într-un mic fragment de activitate în care se soluționează o problemă limitată) ar reflecta în mod direct și destul de fidel structura intelectului.

O altă cauză a eterogenității constă în faptul că aceste probe nu pot elimina complet influența experienței anterioare. „Și atunci — se întreabă autorul — pe ce bază putem noi afirma că eterogenitatea este rod al structurii intelectului și nu o consecință a experienței, a învățăturii, a străduințelor, a stării de pregătire a subiectului supus la probă" (p. 88).

Al doilea aspect al rezultatelor, interpretat în lucrare, constă în analiza argumentelor care dovedesc influența unui factor general. Trei argumente principale găsește autorul în favoarea importanței inteligenței generale.

Toți subiecții foarte slabi și marea majoritate a subiecților foarte buni au obținut rezultate omogene. Există o aptitudine generală, „care atunci cînd e foarte slab dezvoltată sau dimpotrivă

foarte bine exercită o influență hotărîtoare la probele cu structură simplă" (p. 90). Cînd nivelul de dezvoltare se apropie de mijlociu, atunci influența nu mai e preponderentă și performanțele rămîn eterogene. Cum însă numărul acestor din urmă subiecți este mult mai mare, aspectul eterogen predomină. Al doilea argument constă în faptul că indicele de corelație între media rezultatelor la probe și ierarhia reală după nivelul gîndirii în grupa de validare este mai mare decît coeficienții de validitate individuali. Media mai multor performanțe exprimă factorul „g". O a treia dovadă a valorii inteligenții generale decurge din analiza observațiilor consemnate în protocoale. Există anumite caracteristici ale modului de a gîndi al subiecților care constituie calități cu mult mai stabile decît performanțele realizate la o probă sau alta. Acestea sînt numeroase (plasticitate, rapiditate, amploare etc.), „dar nivelul de dezvoltare mai mult sau mai puțin ridicat al fiecărei calități de gîndire se manifestă în situații foarte variate și depinde în mod hotărîtor de inteligența generală a individului" (p. 95).

Al treilea aspect de interpretare constă într-o soluție personală, propusă de autor, privind cauzele eterogenității rezultatelor. „Lipsa de concordanță între performanțele unui subiect își are originea în dependența rezultatului de experiență anterioară a subiectului" (p. 96). Experiența anterioară ia forma intelectuală a unor scheme de gîndire orientative, care intervin în soluționarea problemelor fie sub formă de principii, fie ca priceperi mai mult sau mai puțin generale. Forma schemelor orientative este condiționată de diferiții factori : profesorii, metoda de instruire, interesul elevului, cărțile citite etc., adică de toată complexitatea situației individuale în care se dezvoltă intelectual un elev. Acești factori acționează inegal și de aici deosebiri mari între capacitatea aceluiași elev de a rezolva probleme de gîndire în situații variate.

Alte aspecte discutate de autor se referă la valoarea probelor cu structură simplă.

Din punct de vedere practic, compararea rezultatelor experimentale cu aprecierile profesorilor permite concluzia că profesorii pot ajunge la aprecieri juste cu privire la inteligența majorității elevilor, fără a fi nevoie de aplicarea unor teste. Totuși, într-un procent de 20%—30% devine indispensabil un examen psihologic efectuat de un specialist în psihologie, care să utilizeze probe etalonate.

Prin modul riguros de organizare a experimentelor și de analiză a datelor, lucrarea se impune ca o contribuție importantă la studiul inteligenței generale, constituind totodată un ghid util pentru psihologul școlar în diagnoza inteligenței la elevi.

ROMULUS CRĂCIUNESCU

Pedagogie și antipedagogie*

Autor al unei lucrări despre organizarea cunoașterii la elevii de 10—14 ani (1949) și al unui studiu referitor la acțiunea și gîndirea infantilă (1953), Edmond Michaud, directorul onorific al Școlii Normale din Paris, a scris noua sa lucrare pe bază de cercetări pedagogice concrete.

Plecînd de la prestigiul psihopedagogiei ca o cucerire actuală, socotită foarte importantă, autorul se îndoiește de eficiența ei, atît timp cît cercetările nu se axează pe situații concrete, bine delimitate. Este vorba de o psihologie în sprijinul pedagogiei, atentă la eșecurile și întîrzierile copilului, mai mult decît la succesele lui, încercînd analiza elevului în fața lecției, a elevului pe

* Edmond Michaud, *Pédagogie et antipédagogie (Pour une psychopédagogie élémentaire)*, în colecția condusă de Maurice Debesse „Faits et doctrines pédagogiques", Editions du Scarabée, Paris, 1965, 151 p.

care îl întîlnim zilnic, în orice clasă. Să fie, zice autorul, o psihologie mai ales a constatărilor. Să se pună mai mult accent pe relația dintre fapte decît pe elucidarea cauzelor depărtate, reținînd în primul rînd orientarea gîndirii elevului. Pentru aceasta e nevoie de anchete vaste, spre a decela pe elevii prodigioși de cei aflați sub nivelul mediu. Dar o asemenea cercetare să ambiționeze probabilități și nu certitudini. Adevărul pedagogic se măsoară prin eficacitatea sa asupra marelui număr, „iar cel psihologic în aplicații pedagogice, pe bancul de încercare care este școala" (p. 9—10).

Pedagogul trebuie să învețe mai ales din erorile elevilor, din contradicțiile în care se află copilul între un trecut și un viitor. De aici, cerința ca pedagogia să fie mai ales a prevenirii, a înlăturării negativului.

Autorul recunoaște că face cercetări elementare, oarecum rudimentare (p. 13), pe care alții vor trebui să le continue și să le dezvolte. Este vorba de anchete pe bază de probe scrise sau orale (întrebări, probleme date spre rezolvare, teste de imaginație, convorbiri etc.). Prima cercetare are obiectivul de a cunoaște „perplexitățile" elevului în fața examenului (capit. I). Dacă divizăm răspunsul elevului pe felii, am putea fi satisfăcuți și totuși, operînd astfel, sîntem în eroare. E antipedagogic (cap. II — *Fărămițare și analiză).*

Cu particularul nu faci generalul ; de la fapt la idee — da, dacă ideea e în fapt, dar altfel nu ajungem la știință — facem greșeli pedagogice (cap. III — *Particularul și universalul).*

Adeseori, aportul personal al copilului e un obstacol în învățămînt, dar pedagogia nu e arta zidarului, care pune piatră pe piatră (cap. IV — *Greoaia experiență personală).* Cît conținut pedagogic vom acorda respectării experienței personale a elevului ?

Copilul și adultul : două spirite, două persoane diferite, care folosesc același limbaj, dar dialogul lor e plin de neînțelegeri, îngreuiat de sensuri diferite (cap. V — *Seducția și perfidia limbajului).* Care sînt căile pedagogice de apropiere a adultului de copil ?

Vechea ceartă între inteligență și cunoaștere trebuie abordată obiectiv : inteligența permite ca elevul singur să fie răspunzător de dezvoltarea sa, iar cunoașterea (știința) aparține „celuilalt", care i-o dă. Împărțirea meritelor e o treabă delicată, mai ales atunci cînd ai devenit „celălalt" (cap. VI — *A ști — a fi inteligent).*

Lucrarea cuprinde pasaje deosebit de prețioase prin finețea observațiilor. Din păcate, tehnicile de cercetare aplicate — de analiză statistică și de ilustrare prin cazuri „tipice" — nu pot fi apreciate drept suficiente, așa cum, de altfel, autorul însuși o recunoaște. Numeroase tabele statistice consemnează elemente de probe de la 300—2700 de elevi, împărțind răspunsurile pe zeci de categorii, pe care autorul le comentează cu multă competență și cu deosebită artă pedagogică. Totuși, lucrarea lasă impresia de schițare a problemelor și nu satisface prin dezbaterea de fond a frumoaselor teme supuse atenției pedagogilor.

LEON ȚOPA

DIN ACTIVITATEA EDITORIALĂ A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE ÎN ANUL 1969

I. **Lucrări apărute în Editura didactică și pedagogică pînă la 1 octombrie 1969** (în ordinea apariției)

1. *Dumitru Muster, Aristide Hazgan, Pelaghia Popescu,* „Metodologia examinării și notării elevilor".
2. „Din istoria pedagogiei românești", Culegere de studii (sub redacția *Stanciu Stoian),* vol. IV.
3. „Contribuția familiei la orientarea școlară și profesională a copiilor" (coordonatori științifici : *A. Chircev, D. Salade).*
4. „Contribuții la orientarea școlară și profesională" (coordonatori științifici : *A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade).*
5. „Probleme ale învățămîntului profesional" (sub redacția *Romeo Dăscălescu).*
6. „Almanahul educației" — 1970.

II. **Lucrări în curs de tipărire**

1. „Fundamenta pedagogiae", culegere de studii, (sub redacția *D. Todoran, G. Văideanu),* 2 volume.
2. „Sistemul muncii educative în liceu" *(sub redacția Petre Bărbulescu).*
3. „Culegere de texte pentru munca educativă la clasele I—IV, V—VIII, IX—X" (3 volume).
4. „Didactică și teoria educației". Comunicări la sesiunea națională (Craiova, 4—5 aprilie 1969) organizată în colaborare cu Inspectoratul școlar al județului Dolj.
5. „Bazele psihopedagogice ale activității pionierești". Comunicări la Simpozionul național (București, 23—24 mai 1969) organizat împreună cu Consiliul Național al Organizației Pionierilor.
6. *Florica Andreescu,* „Jocurile de construcție în grădinița de copii".
7. „Ghid pedagogic pentru maistrul instructor", (sub redacția *Romeo Dăscălescu).*
8. „Probleme de defectologie", vol. VII.
9. „Din istoria pedagogiei românești", vol. V.

III. **Au fost depuse la editură, pentru planul editorial 1970, pînă la 1 octombrie 1969** (în ordinea trimiterii)

1. „Studii şi cercetări de didactica limbilor străine".
2. *D. Muster,* „Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice. Contribuţie la modernizarea examenelor şcolare".
3. „Din experienţa muncii de diriginte" (sub redacţia *I. Stanciu, V. Caraba).*
4. *A. Bârcă,* „Sistematizări reflexe în predarea scrierii muzicale".
5. *Emilia Constantinescu, N. Stănescu,* „Probleme privind creşterea eficienţei predării fizicii în şcoala generală".
6. *C. Marinescu şi colectiv,* „Particularităţi ale activităţii instructiv-educative în condiţiile şcolarizării copiilor de 6 ani".
7. „Cinematograful şcolar", (sub redacţia *I. Cerghit).*
8. „Studii de pedagogie comparată".
9. „Educaţia tineretului". Studii şi cercetări.
10. „Fişe pedagogice pentru studiul individualităţii elevilor".
11. *V. Ferarini, E. Csengeri, I. Voiculescu, P. Bărgăoanu,* „Probleme privind creşterea eficienţei predării chimiei, biologiei şi geografiei în şcoala de cultură generală".
12. *V. Sorescu,* „Asistenţa pedagogică, socială şi juridică a deficienţelor, reflectată în legislaţia românească".

IV. **S-au multiplicat pentru documentarea cercetărilor** (pînă la 1 octombrie 1969)

1. Dr. *Florica Bagdazar, Florica Niculescu,* „Îndrumări pentru predarea scrierii verticale simplificate".
2. Buletinul Muzeului Pedagogic, I.
3. „Caiet de orientare şcolară şi profesională, I", (sub redacţia *R. Dăscălescu, M. Ghivirigă).*
4. „Caiet de defectologie, I", Filiala Cluj.
5. *N. Stănescu, M. Popescu-Prahova,* „Lecţii experimentale de fizică-cinematică — pentru anul I liceu, secţia matematică-fizică".
6. *M. Gall, Em. Constantinescu,* „Lecţii experimentale de fizică pentru clasa a VI-a".

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

Revista

de

Pedagogie pe anul 1970

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI,
EDUCATOARE!

A APĂRUT

ALMANAHUL EDUCAȚIEI

pe anul școlar 1969 — 1970

Oameni de știință — academicieni, profesori universitari și cercetători — scriitori, cadre didactice din învățământul de cultură generală, dezbat probleme referitoare la:

- FORMAREA PERSONALITĂȚII
- SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI
- PEDAGOGIA ȘCOLARĂ
- MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
- EDUCAȚIA ÎN FAMILIE
- ȘCOALA ȘI FAMILIA

Profesori-diriginți, în munca de conducere a colectivului de elevi, de îndrumare a părinților — colaboratorii dumneavoastră cei mai apropiați în educarea copiilor — Almanahul educației, prin conținutul său bogat în idei, vă este un bun sfătuitor în diferitele situații ivite în munca educativă.

Nici o școală, nici o familie,
nici un membru al corpului didactic fără

ALMANAHUL EDUCAȚIEI

43 417 „Grafica nouă" — c. 3134 Lei 5

I 4010

412

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

12

ANUL XVIII

DECEMBRIE 1969

1520
- IUL. 2005
97
- IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. univ. dr. docent ION BERCA; Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. EUGEN BLIDEANU; Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector univ. ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Învățătoare emerită ELENA T. CREȚU; Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY; Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. ANDREI KLOOS; Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. dr. DUMITRU MUSTER, secretar științific Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ; Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN; Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE; Prof. CONSTANȚA SORIK, **secretar general de redacție**; Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. univ. dr. ION STANCIU, director adjunct Institutul de științe pedagogice; Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, **redactor șef**; Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU VOICU, inspector general, județul Dolj.

BIROUL COLEGIULUI

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU; Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU; Prof. dr. DUMITRU MUSTER; Prof. CONSTANȚA SORIK; Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN; Conf. univ. dr. ION STANCIU; Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN; Prof. ANTON VASILESCU; Conf. univ. dr GEORGE VAIDEANU.

Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14; sector 6;
telefon 15.85.74

I 4010.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

... 2022

12
1969
ANUL XVIII

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag.

STUDII

ION BERCA: Programare și creativitate în procesul de învățământ . . . 3
VLADIMIR KRASNASESCHI: Presă și educație 9

CERCETĂRI—EXPERIMENTE

IOAN CERGHIT: Viața spirituală a tineretului școlar sătesc sub influența cultural-educativă a mass-media 17
ȘT. IACOB: Dezvoltarea gîndirii prin studierea textului literar . . . 26
TOMA STAN: Premise ale educației umaniste a elevilor prin lecțiile de fizică și chimie 31

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE

ILIE ILASIEVICI: Activitatea creatoare a elevilor de la clasele speciale de matematică 39
PANAIT IVANCIU: Organizarea și desfășurarea muncii de cercetare pedagogică în școală. 41
T. MIRESCU, V. MIRESCU: Criterii de elaborare a filmelor didactice de biologie 48
EMILIA BOȘCAIU: Unele procedee de prevenire și de ameliorare a bîlbîielii la copiii de vîrstă preșcolară 54
STELLA ESCHENASY, GH. GOLDIȘ, ST. POPESCU: Tulburări de adaptare școlară la copii cu boli cronice 58

DEZBATERI. RECAPITULAREA

ALEXANDRU GĂVENEA: Cunoașterea științifică și recapitularea cunoștințelor 64
VIORICA DINESCU: Condițiile psiho-pedagogice ale unei recapitulări eficiente 68
ION NICOARĂ: Recapitularea materiei, drum spre cunoștințe temeinice 73
LOUIS ROMAN: Recapitularea finală la istorie în clasa a XII-a . . . 77
LIDIA PANAIOT: Lecțiile de sinteză la fizică în anul IV de liceu . . 79
VALENTINA VIȘAN: Lecția de recapitulare la agricultură 88

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION STRĂCHINARU: Dezvoltarea învățămîntului în Principatele Unite oglindită în opera lui Anastasie Fătu (1816—1886) 88

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

DINCA SOARE: Consfătuirea Revistei de pedagogie pe tema orientării școlare și profesionale 93
D. MUSTER, C. CUCLUC: Congresul internațional de pedagogie de la Varșovia 95
CONSTANTIN DINU, REA-SILVIA BĂRBULEANU: Al III-lea Simpozion internațional pe problemele predării istoriei în școala de cultură generală 98
E. FISCHBEIN: Primul Congres internațional de învățămînt matematic . 99

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

ION DRĂGAN: „Psihologia și viața" de A. Roșca 101
ILIE I. STĂNCULESCU: „Conducerea școlii" de Ion Popescu, Victor Iliescu. 102
CONSTANTIN URMĂ: „Învățămîntul primar în România" 104

VITRINA PEDAGOGICĂ

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

SCRISOARE CĂTRE REDACȚIE

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1969

II.275

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Берка, Программирование и творчество в учебном процессе * **Владимир Красносенский,** Печать и воспитание * **Иоан Чергит,** Духовная жизнь сельской школьной молодежи под влиянием массовых средств информации * **Штефан Якоб,** Развитие мышления при изучении литературного текста * **Тома Стан,** Предпосылки гуманистического воспитания учащихся посредством уроков по физике и химии * **Илие Иласиевич,** Творческая деятельность учащихся в специальных математических классах * **Панаит Иванчу,** Организация и проведение педагогической исследовательской работы в школе * **Т. Мирческу, В. Мирческу,** Критерии разработки дидактических фильмов по биологии * **Эмилия Бошкаю,** Приёмы предупреждения заикания и работы с школьниками-заиками * **Стела Эскенази, Г. Голдиш, Шт. Попеску,** Расстройства в школьной адаптации у детей с хроническими болезнями * **Александру Гэвеня,** Научное познание и повторение знаний * **Виорика Динеску,** Психо-педагогические условия эффективного повторения * **Ион Никоарэ,** Повторение - путь к прочным знаниям * **Лукс Роман,** Повторение в конце учебного года на уроках истории * **Лидия Панаиот,** Синтезирующие уроки по физике в последнем классе лицея * **Валентина Вишан,** Повторение на уроках сельского хозяйства * **Ион Стрэкинару,** Развитие образования в Объединенных Государствах, отраженное в творчестве Анастасия Фэту (1816-1886гг.) * **Динка Соаре,** Совещание по вопросам школьной и пофессиональной ориентации * **Д. Мустер, К. Кучук,** Международный Педагогический Съезд в Варшаве * **К. Дину, Рея-Сильвия Бэрбуляну,** II-ой Международный симпозиум по вопросам преподавания истории в общеобразовательной школе * **Е. Фишбейн,** Первый Международный Конгресс по преподаванию математики * Рецензии * Содержание Педагогического журнала за 1969 год. * Мнения * Ответы.

SOMMAIRE

Ion Berca, Programmation et créativité dans le processus d'enseignement ★ *Vladimir Krasnaseschi,* Presse et éducation ★ *Ioan Cerghit,* La vie spirituelle de la jeunesse scolaire rurale sous l'influence culturale-éducative des mass-media ★ *St. Iacob,* Le développement de la pensée par l'étude du texte littéraire ★ *Toma Stan, Prémisses* de l'education humaniste des élèves par les leçons de physique et de chimie ★ *Ilie Ilasievici,* L'activité créatrice des élèves des classes spéciales de mathématiques ★ *Panait Ivanciu,* L'organisation et le développement du travail de recherche pédagogique à l'école ★ *T. Mirescu, V. Mirescu,* Critères d'élaboration des films didactiques de biologie ★ *Emilia Boşcaiu,* Procédés de prévention et d'ameliortion du bredouillement chez les elévès ★ *Stella Eschenasy, Gh. Goldiş, St. Popescu,* Troubles d'adaptation scolaire chez les enfants avec des maladies chroniques ★ *Alexandru Găvenea,* La connaissance scientifique et la récapitulation des connaissances ★ *Viorica Dinescu,* Les conditions psycho-pédagogiques d'une *récapitulation efficiente* ★ *Ion Nicoară,* La *récapitulation* de la matière, chemin vers des connaissances solides, *Louis Roman,* La récapitulation finale à l'histoire dans la classe de XIIème ★ *Lidia Panaiot,* Les leçons de synthèse à la physique dans la 4 ème année du lycée ★ *Valentina Vişan,* La leçon de récapitulation dans l'enseignement de l'agriculture ★ *Ion Străchinaru,* Le développement de l'enseignement aux Principautés Unies reflété dans l'oeuvre de Anastasie Fătu (1816—1866) ★ *Dinca Soare,* Conférence de la „Revue de pédagogie" sur thèmes scolaires et professionnelles ★ *D. Muster, C. Cuciuc,* Le Congrès international de pédagogie de Varsovie ★ *Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu,* Le 2 ème symposium international sur les problèmes de l'enseignment de l'histoire à l'école de formation générale ★ *E. Fischbein,* Le premier Congrès international de l'enseignement des mathématiques ★ Comptes-rendus ★ Sommaire de la Revue de pédagogie pour 1969 ★ Préoccupations — Notes — Réponses.

CONTENTS

Ion Berca, Programming and Creativity in the Teaching Process ★ *Vladimir Krasnaseschi,* Press and Education ★ *Ioan Cerghit,* The Spiritual Life of Rural School Youth under Cultural-Educational Influence of Mass-media ★ *St. Iacob,* The Dévelopment of Thought by Studying the Literary Text ★ *Toma Stan,* The Humanist Education of Pupils by Lessons of Physics and Chemistry ★ *Ilie Ilasievici,* The Creative Activity of Pupils in the Special Classes of Mathematics ★ *Panait Ivanciu,* The Organization and Carring Out the Educational Research in School ★ *T. Mirescu, V. Mirescu,* Criteria of Drawing the Educational Films of Biology ★ *Emilia Boşcaiu,* Methods of Preventing and Cure the Pupils'Stammering ★ *Stela Eschenasy, Gh. Goldiş, St. Popescu,* Disorders of School Adaptability to Children Suffering from Cronical Deseases ★ *Alexandru Găvenea,* The Scientific Knowledge and the Revision ★ *Viorica Dinescu,* The Psycho-Pedagogical Conditions of an Efficient Revision ★ *Ion Nicoară,* The Revision of Matter, a Way to Solid Knowledge ★ *Louis Roman,* The Final Revision of History in the 12 Form ★ *Lidia Panaiot,* Lessons of Revision in the 4 Year of Lycée for Physics ★ *Valentina Vişan,* The Revision for Teaching Agriculture ★ *Ion Străchinaru,* The Development of Education in the United Principalities as Seen in the Work of Anastasie Fătu (1816—1886) ★ *Dinca Soare,* The Sitting of the Educational Journal regarding School and Vocational Counciling ★ *D. Muster, C. Cuciuc,* The International Congress of Education in Warsaw ★ *Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu,* The 2nd International Symposium on Problems of Teaching History in the General School ★ *E. Fischbein.* The First International Congress of Mathematics Teaching Reviews ★ The Contents of „Revista de Pedagogie" ★ Concerns—Notes—Answers.

Studii

Programare și creativitate în procesul de învățămînt

Prof. dr. docent ION BERCA

Pedagogia este străbătută de un viguros curent înnoitor. Înnoirile nu se inserează însă liniar, ci uneori se contrazic, apoi noutatea nu e absolută. Astfel, programarea sugerată de cibernetică nu reprezintă o noutate absolută pentru procesul de învățămînt. Ea se încadrează într-o operă de desăvîrșire a unor tendințe tradiționale și de maximală instrumentare tehnică a procesului instructiv.

Dintotdeauna învățămîntul s-a bazat pe o planificare, programare preliminară, a avut tendința de modelare și a căutat să controleze rezultatele obținute operativ sau final. Este adevărat că în condițiile programării cibernetice se prevăd, se anticipă toate detaliile, iar controlul se efectuează pas cu pas.

Nouă ni se pare însă că cea mai importantă contribuție a programării se exprimă în accentuarea laturii operaționale a învățării, altfel spus în definitiva atestare a principiului formativ. Dar tocmai aceasta se realizează cel mai puțin în activitatea practică de programare a învățămîntului, atît la noi cît și în alte țări. E mult mai ușor să organizezi programativ informarea decît să asiguri formarea operațiilor corespunzătoare.

Să trecem însă peste acest aspect și să tratăm programarea în principiu. Ea reprezintă indiscutabil o cucerire, întrucît ne oferă, vorbind în termeni tradiționali, perspective certe în ce privește realizarea consecventă a principiilor didactice ale sistematizării și temeiniciei.

Chezășia acestui progres, după părerea noastră, este algoritmizarea. Șirurile de operații standard necesare studiului sînt prevăzute și realizate. Elevii sînt înarmați cu procedeele riguroase de analiză și sinteză, de gîndire conform structurii respectivului obiect de studiu.

Problema care se pune este aceea de a răspunde la întrebarea dacă algoritmizarea, ca element esențial al programării, reprezintă o rezolvare exhaustivă a problemelor didacticii moderne. Observăm în primul rînd că algoritmizarea nu este aplicabilă tuturor capitolelor (istorie, literatură, filozofie etc.). Aceasta nu este însă obiecția principală. Mai grav este faptul că, în ciuda tuturor încercărilor diverșilor interpreți ai pro-

gramării, aceasta nu anulează, ci uneori chiar întărește, reproșurile care se aduc tot mai insistent în secolul nostru sistemului didactic tradițional. Este vorba despre vechile obiecții privind caracterul reproductiv al învățării, despre faptul că elevii sînt formați ca să știe, dar nu și pentru ca să gîndească independent, să rezolve probleme și să-și pună mereu probleme noi.

Este caracteristic faptul că în timp ce în S.U.A. programarea cunoaște o largă dezvoltare, în Franța se formulează față de ea serioase rezerve. Nici într-un caz însă nu se pune problema contestării radicale a valabilității noului curent. Chiar psihologii care la începutul secolului nostru au ridicat problema gîndirii productive, independente și creatoare, în opoziție cu gîndirea reproductivă exactă, dar neoriginală, au fost nevoiți să recunoască că și în asigurarea disponibilităților creative baza o constituie gîndirea reproductivă.

Se înțelege de la sine că pentru a da ceva nou trebuie, în primul rînd, să știi unele lucruri bine și exact.

Este, însă, clar că prin pragramare nu se satisfac toate cerințele pe care contemporaneitatea le pune în fața procesului de învățămînt.

Trebuie să se aplice și măsuri de alt ordin, uneori chiar opuse spiritului algoritmizării pentru ca elevii să-și formeze o gîndire originală, inventivă. Observăm că, pe lîngă programare și independent de aceasta, în pedagogia mondială se dezvoltă un alt curent avîntat către creativitate. Dacă programarea se bazează pe algoritmică, pedagogia creativității reactualizează și pune la punct vechea artă a euristicii.

Programarea tinde să furnizeze elevului o informație completă. Euristica caută ca niciodată să nu-i dea totul, să-l pună mereu în situații problematice, critice, pentru ca el singur să afle, să descopere noul. În dialogul cu mașina de învățat, elevul este sancționat pentru orice inexactitate. În pedagogia creativității elevul este încurajat pentru orice răspuns original, chiar dacă acesta nu este riguros exact, ci aproximativ.

Este adevărat, se încearcă deocamdată teoretic o programare euristică. Aceasta pune însă și matematicienilor probleme nespus de dificile și nu poate fi socotită nici într-un caz ca aplicabilă în învățămînt într-un viitor apropiat. Constatăm deci o situație paradoxală : dezvoltarea concomitentă a două curente flagrant deosebite. Dintotdeauna teoreticienii au fost înclinați către unilateralitate. În practica învățămîntului nu ne putem însă permite să adoptăm soluții univoce. Întrucît despre programare în mediile noastre pedagogice s-a vorbit mult, pentru a contura mai bine situația actuală vom insista asupra cerințelor pedagogiei creativității.

Creativitatea este capacitatea de a produce noul sub formă de imagini, idei și principii, de a descoperi raporturi noi între obiecte și fenomene, de a inova metode și procedee. Psihologul american Guillford [1] identifică creativitatea cu capacitatea divergentă, înțelegînd prin aceasta acea gîndire care merge în direcții diferite, făcînd posibilă schimbarea direcției în rezolvarea unei probleme și orientarea spre o diversitate de răspunsuri, cînd pot fi mai multe răspunsuri acceptabile.

[1] I. P. Guillford, *Human nature of inteligence*, N-Y., 1967.

Intervine o deosebire între gîndirea clasificatorie, critică și gîndirea divergentă, care operează liber de o serie de restricții, socotite uneori prejudecăți. Adăugăm faptul că un alt psiholog american, Osborn [1] (L'imagination constructive), socotește că mediul creativității nu este gîndirea abstractă, ci imaginația liber constructivă. Acest autor pune drept condiție expresă a momentului creativ detașarea de controlul critic. Această teză pare a fi eretică, dar ea ne apare într-o altă lumină dacă ne gîndim că orice descoperire sau invenție presupune contrazicerea unor adevăruri prestabilite.

Factorii creativității sînt : fluiditatea ideilor și imaginilor, flexibilitatea operațiilor intelectuale, originalitatea în abordarea problemelor și elaborarea sau obiectivarea procesului. Așadar, creativitatea este asociată cu o oarecare toleranță pentru ambiguitate și nu se împacă cu exclusivismul, rigorismul și raționamentele definitive. Totodată, se cere însă ca elevii să cunoască o serie de procedee ale creației.

Sînt unele condiții ce reținînd dezvoltarea creativității. Așa de pildă :

— nerecunoașterea de către colectiv, ironizarea, invidia, tracasarea, lipsa de posibilitate ;

— neînțelegerea, lipsa de încurajare din partea celorlalți, pot curma o gîndire creatoare care nu este asociată și cu înalte trăsături de caracter. Neîncrederea uneori a savanților bătrîni față de cei tineri, a celor consacrați față de debutanți ;

— complexul de împrejurări, conjunctura nefavorabilă ;

— o altă piedică o pot constitui normele care stau în fața copilului, norma de greutate, de înălțime, de notă, de disciplină și de aci teama de a se deosebi de ceilalți, de a fi cotat drept un caz aparte ;

— și, în sfîrșit, încă o piedică o constituie uneori *amprenta sexului*, ideea falsă că un băiat trebuie să devină un bărbat și pentru asta trebuie să elimine orice trăsătură feminină, iar fetița trebuie să devină femeie, ascultătoare, supusă, dependentă și cuminte și deci să nu arate nici un fel de atracție pentru profesii masculine.

Se înțelege că în cele arătate mai sus sînt unele exagerări. Cu toate acestea, nu lipsesc unele probleme reale. Astfel, nu se poate spune că în școală se face totul pentru a stimula curiozitatea elevului și a cultiva tendințele spre exprimare originală. În verificări la lecții și examinări se apreciază cu deosebire exactitatea răspunsurilor conform manualului și formulărilor cadrului didactic. Deseori, nu ajung răbdarea și grija pentru a detecta și bruma de gîndire originală a elevului. Cei ce vin cu formulări proprii, fie și mai stîngace, riscă să obțină un calificativ mijlociu, pe cînd elevii care vorbesc „ca din carte" își asigură de obicei un calificativ maxim. Tocmai de aceea în învățămînt, în dezvoltarea tinerilor, intervin surprize. Uneori, elevi apreciați ca mediocri în liceu îi găsim în universitate ca studenți foarte buni, plini de inițiativă creatoare, iar alteori, elevi premianți în liceu ulterior nu confirmă speranțele puse în ei.

Pedagogia creativității din zilele noastre are o bază solidă, mult mai științifică, nu abdică de la organizare, nu e liberalistă și pune accentul

[1] A. F. Osborn, *L'imagination constructive* Dunot, Paris. 1965.

pe formele colective de creativitate. Cu alte cuvinte, nu este viciată de individualism, fiind mai degrabă influențată de psihologia socială.

Trebuie să spunem însă că și pedagogia creativității a fost încercată în mai multe variante, de mai mult timp. Unele din acestea, cum este școala activă, nu au dus la rezultate din cele mai bune. Nu facem însă o confuzie între încercările mai vechi și curentul actual. Totuși, legătura dintre vechea școală activă și activismul modern nu poate să fie contestată. Fapt este că exagerările se răzbună întotdeauna. Avantajul nostru, al pedagogilor din țările socialiste, este acela că sîntem înarmați cu metoda dialectică și militäm cu fermitate pentru unitatea învățămîntului, pentru unitatea dintre teorie și practică. De aceea, pentru noi nu se pune problema unei opțiuni între programare și creativitate. În fața didacticienilor sarcina cea mai actuală este îmbinarea optimă dintre metodele programării și metodele pedagogiei creative — euristica și problematizarea la care ne-am referit mai înainte.

Așa, de pildă, în analiza literară aplicarea standardurilor de către unii profesori, ca și cerința de a reda exact evenimentele, constituie o condiție nefavorabilă pentru pregătirea literară a adolescenților. Aceștia trebuie mai degrabă stimulați în a face noi corelații, în a da interpretări personale, fie și stîngace, în formularea de opinii. Or, arareori profesorii au răbdarea necesară pentru a asculta cu atenție comentariile de acest fel și sînt înclinați să le trateze ca „divagații".

O altă zonă tratată restrictivist este aceea a psihologiei. Se observă în practica școlară că unii profesori au tendința de a trata fenomenele psihice într-un mod rigid, considerîndu-le analogice celor fizice, și de a impune cu orice preț concluzii etice rigoriste. Sînt mulți elevi care sînt tentați să relateze o experiență proprie, să intervină cu niște comentarii neobișnuite, să facă apel și la problemele exterioare fenomenului conștient. Nici aceștia nu sînt întotdeauna apreciați în mod încurajator.

Profesorul trebuie să-și concentreze atenția asupra modului cum își construiesc elevii răspunsurile. Și, indiscutabil, merită să fie viu susținute toate procedeele neobișnuite și inedite. Astfel, în matematică poate fi considerată mai valoroasă rezolvarea unei singure probleme prin trei procedee diferite, decît rezolvarea a trei probleme printr-un singur procedeu.

În momentul de față și obiectele de învățămînt din domeniul științelor exacte, îndeosebi fizica, dispun de o literatură bogată, accesibilă, așa cum a fost dintotdeauna cazul cu istoria, cu teoria literară etc. Ne referim printre altele și la literatura științifico-fantastică. Dacă la limba română se discută în clasă conținutul lecturilor dinafară de program ale elevilor, de ce nu s-ar face lucrul acesta și la fizică, chimie, astronomie etc. ? S-ar putea dezvălui, cu acest prilej, atît capacitatea critică a tinerilor, cît și posibilitățile lor de a prefigura noi adevăruri științifice și direcții ale tehnicii. În caz contrar, se menține o contradicție supărătoare între modul sec, frecvent neinteresant al tratării științelor exacte în școală și pasiunile secrete ale elevilor pentru perspectivele pe care le deschid omului științele și tehnica.

Există unele rezistențe față de discuțiile în contradictoriu dintre profesori și elevi. Ne referim, evident, la cazul în care astfel de discuții merită să aibă loc. Știm că din punct de vedere pedagogic divergențele de acest fel comportă unele pericole. Ne gîndim însă că ar merita ca profesorii să fie mai activi în ceea ce privește dezvoltarea discuțiilor dintre elevi, care pot să-și înfrunte punctele de vedere, să polemizeze, chiar sub supravegherea și cu ajutorul profesorului. Din păcate, acest stil de lucru este rezervat pentru elevi numai la cercurile pe obiecte. Trebuie totuși să recunoaștem că procesul de învățămînt rămîne prototipul activității intelectuale a elevilor și dacă însești orele de curs nu oferă rampa de lansare pentru dezbateri, apoi cercurile pe obiecte rămîn formale.

Trebuie ca, în mod curent, pe niveluri de școlarizare și pe obiecte de învățămînt, să stabilim unde operăm riguros programatic pentru a asigura fundamente indispensabile și unde instituim situații care să permită și să încurajeze operarea liberă de către elev cu o serie de cunoștințe.

Experiența multilaterală a didacticii dovedește că în împlinirea scopurilor trebuie să se adopte tactici variate. Diversele științe ne furnizează prototipuri de activitate didactică. Măiestria pedagogică constă însă în ajustarea acestor prototipuri în conformitate cu realitatea școlară, în combinarea creatoare a diverselor metode și procedee. Aceasta este o cerință permanentă atît pentru teoreticienii pedagogiei, cît, mai ales, pentru practicieni.

Ne-am propus numai să semnalăm modul cum se pune această problemă în noile condiții. Răspunsuri concrete privind îmbinarea algoritmicii și euristicii, a programării și creativității nu pot da decît cercetări laborioase și, așa cum s-a întîmplat întotdeauna, în primul rînd practica înaintată a școlii.

ПРОГРАММИРОВАНИЕ И КРЕАТИВНОСТЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

(Р е з ю м е)

Еще в начале своей статьи автор порчеркивает, что в настоящее время в педагогике чувствуется веяние обновительного духа, но эти обновления не интегрируются линейно, иногда они противоречивы. В этом смысле он указывает на программирование, подсказанное кибернетикой. Автор считает, что это важнейшая сторона выражается в усилении операционного характера обучения, что оно открывает перспективы осуществления дидактических принципов систематизации и прочности усвоения знаний.

Помимо программирования и независимо от него развивается другое направление, к креативности. Если программирование основывается на алгоритмизации, педагогика креативности актуализирует и уточняет старое искусство эвристики. В то время как программирование пытается предоставить ученику полную информацию, эвристика никогда не дает всего этого; она предлагает ученику проблемные ситуации, чтобы он сам своими силами узнал, открыл новое.

В заключении автор говорит о том, что перед педагогами выдвигается вопрос не о выборе между программированием и креативностью, а о сочетании методов программирования с методами креативной педагогики

PROGRAMMATION ET CRÉATIVITÉ DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'auteur souligne dès l'abord de l'article le fait que la pédagogie este parcourue d'un vigoureux courant innovateur, mais que les innovations ne s'insèrent pas linéairement, mais se contredisent quelquefois. Dans ce sens, il se rapporte à la programmation suggérée par la cybernétique. L'auteur considère que sa plus grande importance s'exprime dans l'accentuation du côté opérationnel de l'instruction, qu'elle offre la perspective de la réalisation conséquente des principes didactiques de la systématisation et de la solidité.

L'auteur mentionne que dans la pédagogie mondiale se développe, à côté de la programmation et indépendant d'elle, un autre courant élancé vers la créativité. Si la programmation s'appuie sur l'algorhythmique, la pédagogie de la créativité rend actuel et met au point l'ancien art de l'heuristique. Pendant que la programmation aspire à fournir à l'élève une information complète, l'heuristique cherche de ne jamais lui donner tout, afin qu'il cherche seul, qu'il découvre le neuf. En conclusion, l'auteur souligne que face aux didacticiens on ne relève pas le problème d'un option entre la programmation et la créativité, mais celui de la jonction optimale des méthodes de la programmation aux méthodes de la pédagogie créatrice, de l'heuristique à la problematisation.

PROGRAMMING AND CREATIVITY IN THE TEACHING PROCESS

(Abstract)

The author emphasizes from the very beginning that education is run through by a new and vigorous trend and the new is not set linearly but contradictorly. At this point, he refers to programming suggested by cybernetics. The author considers that its most important thing is that it expresses the operational side of learning and that it gives the perspectives of steady achievement of the teaching principles of sistematization and solidity.

The author mentions that in the world education besides programming, and imdependent of it, there is growing another trend directed to creativity. While programming is based on algorithm, the creativity renews and fixes the old art of euristique. While programming tends to supply with a complete information, critical positions in order to find out what is new. At the end, the author underlines that for educationists there is no problem of choice between programming and creativity but the best fussion of methods of programming and creative education, of euristique and problematization.

Presă şi educaţie

VL. KRASNASESCHI

„Presa nu e numai un propagandist colectiv şi un agitator colectiv, dar şi un organizator colectiv".

V. I. LENIN

Creşterea multilaterală urmărită de societatea contemporană pe bază de plan (sau program) aduce în obiectivul prim al actualităţii, dintre factorii producţiei, pe cel uman. Atenţia de care se bucură acesta, sub toate ipostazele existenţei lui, se materializează în politica socială, destinată să-i creeze spaţii de siguranţă şi garanţii faţă de diversele riscuri ale vieţii profesionale şi personale, cît şi în politica educaţională, chemată să-l pregătească pentru ea. Cele două direcţii sînt complementare, prima vizînd ajustarea realităţii sociale la om, iar a doua adaptarea omului la exigenţele sociale, dar au o finalitate unică, de ordin integrativ. Investiţiile în om, care cresc în toate ţările civilizate, îşi găsesc justificarea în adevărul confirmat de practica economică şi de experienţa istoriei că prin potenţarea, stimularea şi apărarea capacităţii umane de creaţie se evită anomaliile şi se declanşează uriaşe forţe de productivitate, invenţie, dezvoltare.

Marea problemă pe care, în aceste condiţii, strategiei educaţionale i se cere în primul rînd s-o rezolve este de a menţine echilibrul între integrare şi inovaţie, în aşa fel încît adaptarea la schimbările, uneori greu previzibile, din lumea ştiinţei sau tehnologiei producţiei să se realizeze adecvat, pe baza aportului original, creator, al individului şi grupului. Sistemul educaţional nu are numai un caracter adaptativ-integrativ, ci şi creator şi aceasta nu ca urmare a unei arbitrare schimbări de mentalitate sau a unei idei preconcepute a pedagogilor, ci ca răspuns la cererea şi la necesarul social de instruire şi formare. Nici nu am înţelege altfel pe deplin sensul termenului, ajuns curent în pedagogie, de „proces instructiv-educativ", în care linia de unire semnifică mult mai mult decît cuplarea a două cuvinte şi anume faptul că în şcoala modernă chiar programele şi metodele de predare urmăresc — o dată cu şi prin transmiterea cunoştinţelor — decelarea, stimularea şi dezvoltarea modului de rezolvare a problemelor, indiferent de ce natură ar fi ele. Din acelaşi motiv, procesul educaţional poate fi repre-

zentat cibernetic numai în privinţa funcţionării, dar nu şi a rezultatelor, care, prin însuşi scopul actual fixat sistemului şi urmărit de sursa emiţătoare a mesajului, trebuie să cuprindă un element „rezidual" şi cu caracter aleator, respectiv acţiunea eficientă a educatului în împrejurări noi de viaţă.

Semnificativ este şi faptul că astăzi vorbim despre un sistem educaţional care s-a constituit, sub incidenta aceloraşi imperative ale creşterii economice, într-o societate denumită de Torstèn Husen „educativă" [1], cu scopul de a face posibilă „învăţarea permanentă" (a fluxului de cunoştinţe noi), pentru toate vîrstele, într-o şcoală „paralelă" (firește, ca cea „clasică", „tradiţională" — nu neapărat tradiţionalistă !). Învăţarea în afara şcolii se realizează pe multe căi, pe care, luînd şcoala ca focar, le-am putea reprezenta sub formă de cercuri concentrice, începînd cu cursurile de împrospătare a cunoştinţelor profesionale în unităţile de muncă şi sfîrşind cu societăţile de răspîndire a cunoştinţelor în diferite domenii şi de cultivare a talentelor în toate artele.

Sistemul educaţional, în cadrul căruia sistemul de învăţămînt joacă rolul principalului sub-sistem, cu funcţiile şi organismele lui distincte, ni se prezintă, prin urmare, ca un mecanism instituţional, cu scop social integrativ şi cu scop uman adaptativ şi creativ. Coordonarea acestui sistem, cu toate elementele lui, presupune, în primă instanţă, definirea clară a obiectivelor comune şi a mijloacelor particulare, specifice. La modul cel mai general, s-ar putea spune că, în epoca noastră, obiectivul primordial pare a fi formarea continuă a omului util creşterii economice şi sociale, suficient de suplu pentru a se adapta la schimbări şi suficient de inventiv pentru a-şi construi şi urmări un proiect individual, corespunzător proiectului colectiv.

Inventarul mecanismelor informative şi integrative nu se mărgineşte însă la sistemul educaţional. Mult mai atrăgătoare prin forma de prezentare, uşor asimilabilă oricărui fel de divertisment, cît şi prin invitaţia adresată orelor libere de obligaţii, mass-media conţin şi difuzează o cultură, cu valorile, modelele şi satisfacţiile ei. Conţinutul informativ al acestei culturi nu lasă loc la nici o îndoială, iar gradul lui de integrativitate depinde în mare măsură de corelarea cu sistemul educaţional, sau, cel puţin, de conectarea la obiectivele acestuia.

Pe cît de răspîndite sînt astăzi mass-media, pe atît de răspîndite ajung să fie şi discuţiile asupra lor, care, cum arăta odată Jean Cazeneuve, au devenit pentru sociologi o adevărată „cruce" purtată în spinare. Cercetările din acest domeniu urmăresc mai ales efectele asupra publicului, aspect important pentru cei care vor să definească principalele canale şi sisteme de acţionare asupra opiniei. Cine ar încerca însă măcar o privire, dacă nu o analiză sociologică asupra sociologiei mijloacelor comunicării de masă, ar observa că s-a stabilit cu timpul, şi din motive pe care încă nu le ştim, o ierarhie de preferinţe, unde locul primordial este acordat televiziunii (unul din mijloacele „calde", cum spun unii specialişti), iar treapta ultimă presei.

[1] În *Lifelong learning in the „educative society"*, „International Review of Applied Psychology" 2, 1968, p. 87—98.

Statutul atribuit presei în lumea științei nu reprezintă totuși, în mod automat, statutul ei social real, cu atît mai mult cu cît intelectualitatea poate fi momentan atrasă de formele noi ale comunicării, în detrimentul celor vechi, și manifestă față de presă o atitudine specifică ei, dar care să nu fie și a restului colectivității. E un fapt de observație curentă că, oricît de „condiționați" ar fi cititorii ziarelor de către radio și televizor, gazetele și alte publicații cu periodicitate mai lungă au, în majoritatea căminelor, o prezență constantă și atît de firească, încît nici nu mai e observată ca atare. Nimeni și nicăieri nu a dovedit pînă acum că unele mass-media mai recente s-ar substitui presei. Pare mai curînd că, în ansamblul celorlalte mijloace de comunicare, presa îndeplinește un rol complementar și nu concurent.

Între presă și celelalte mass-media (cinematograf, radio și televiziune) există numeroase apropieri. Întrebați despre propriul statut, mulți dintre profesioniștii domeniilor amintite vor răspunde că se socotesc ziariști, calitate recunoscută de altfel prin statute și asociații naționale și internaționale. Buletinele de știri rostite în fața microfonului sau în studioul T.V. seamănă, de fapt, a ziare rostite, comentariile se inspiră unori din cele ale cotidienelor, posturile de emisiune redactează reviste de presă, care nu reprezintă decît selecții și montaje de articole apărute în presa de mare tiraj.

La rîndul ei, presa, sub imperiul mijloacelor noi, își ajustează metodele la gustul schimbat al publicului. Magazinele și revistele ilustrate prosperă, titlurile adoptă stilul telegrafic, știrile se diversifică, interviurile și reportajele „pe viu" ocupă tot mai mult spațiu, documentații și analize aprofundează știrile transmise pe calea undelor [2].

Schimbările prin care trece presa nu sînt, totuși, semnele unui suprem efort de supraviețuire. Dacă numărul cotidienelor centrale de informare pe glob e în scădere, titlurile ziarelor locale, publicațiilor pentru copii, tineret și femei, periodicelor științifice și artistice, revistelor și gazetelor sportive, dimpotrivă, este în creștere. Presa nu luptă să se salveze, ci doar se adaptează la spiritul timpului. De altfel, pînă și Marshall McLuhan, care socotește că mijloacele electrice de informare dinamitează civilizația „vizuală" și individualistă bazată pe tipar, pentru a o înlocui cu cultura „orală", „audio-vizuală" și cu participarea „tribală" (nemijlocită) a maselor direct la evenimente și indirect la decizii, recunoaște presei, cu forma ei în „mozaic" o personalitate proprie care, cu toată tehnologia individualistă (lectura individuală facilitată de tipar), poate pune în evidență și poate forma atitudini colective, poate crea „unitatea vizuală" a grupului social [3].

Oricum și din orice parte am privi-o, presa ne apare, după cît se vede, ca un mijloc de comunicare în masă cu caracter aparte, pe care unii specialiști ezită s-o plaseze în rînd cu celelalte mass-media, sau să manifeste față de ea aceleași rezerve ca și față de acestea [4].

---

[2] Cf. H. Dona, *Presă și societate*, în vol. *Psihosociologia culturii de masă*, Ed. științifică, Buc., 1968, p. 119—151.

[3] *Understanding Media*, McGraw-Hill Book Comp., N.Y., 1964.

[4] Vezi, de pildă, Jean Cazeneuve, *Communications de masse et mutations culturelles*, „Cahiers internationaux de sociologie", 46, 1—2, 1969, p. 17—25; id., *Les „mass-media" et l'éducation des jeunes*, „Vie sociale", 6—7, 1968, p. 281—298.

Ar fi, desigur, extrem de interesant să aflăm motivul sau motivele care îi determină pe posesorii de aparate radio-recepție și T.V. să continue a lua, a răsfoi sau a citi ziarul. Se pot formula în această privință nenumărate ipoteze, începînd cu aceea care ar invoca simpla deprindere și sfîrșind cu cele care ar încerca să deslușească sensul disociațiilor sau asociațiilor de simțuri și de tehnici în diferitele mass-media, inclusiv în presă. În treacăt fie zis, printre contradicțiile cel puțin aparente ale epocii noastre se numără și aceea dintre „criza" limbajului vorbit și a gîndirii conceptuale, reclamată insistent de numeroși filozofi, literați și tehnologi (care speră prin mass-media să „elibereze" omul de „opresiunea" gîndirii noționale) și marile progrese înregistrate de discipline formale, ca matematicile, semiotica, logica matematică (unde abstracția conceptuală este împinsă la limită). Dar distincțiile psihofiziologice,clasificările tehnice și ierarhiile culturologice ne-ar îndepărta de preocupările noastre actuale, care se concentrează pe raporturile dintre sistemul educațional și mass-media, considerate ca mijloace integrative și creative. Din cadrul mijloacelor de masă, am decupat presa, ca una care se pretează mai puțin la controverse.

Înregistrarea și transmiterea automată, brută, a datelor au o valoare problematică sub aspectul funcțiilor integrative, din cauză că omul contemporan nu dispune nici de timpul și uneori nici de competența necesară pentru a ierarhiza, selecta și sistematiza, în funcție de interesele sale, avalanșa de informații care circulă azi cu viteza sunetului și a luminii, pe tot globul. Tocmai prestarea unui astfel de serviciu revine mijloacelor de difuziune în masă, care dispun de tehnicile necesare recepționării, tratării și retransmiterii în coduri adaptate celor mai diverse preocupări și interese.

Din pricina aceleiași „crize de timp", însoțită de o intensă dorință de a „afla totul", contemporanul, disputat între nenumărate obligații, găsește o satisfacție inedită și ușor de înțeles în a se informa, din proprie voință, în orele libere, în probleme pe care și le alege, cu pauze de destindere, grație mass-media. Potențialul educativ (adaptativ-integrativ) al mass-media vine în egală măsură de la structura lor, cît și de la structura temporală și ocupațională a omului de astăzi.

S-a spus demult că fiecare caută în ziarul său preferat ceea ce știe încă înainte de a-l parcurge. Remarca se cere aprofundată. Coexistența în același cămin a mai multor mijloace de informare pare să indice că în structura îndeletnicirilor din timpul disponibil fiecăreia dintre acestea i se atribuie un anumit rol. Cele mai frecvente cazuri de „ascultare neatentă" se petrec la radio—audiția de muzică, știri, comentarii și chiar conferințe avînd loc adeseori simultan cu alte îndeletniciri. Televizorul, în schimb, reunește familia în jurul său și eventualele discuții care se produc sînt rareori străine de ceea ce se proiectează pe micul ecran. Putem spune că în cazul emisiunii radio se face o selecție spontană, în timp ce televizorul atrage prin caracterul de divertisment sau de „informare sub formă de joacă", precum și prin concretitudinea imaginii vizuale. Ziarul, în schimb, este consultat pentru fixarea atenției asupra unui fapt sau altuia și această atenție rămîne concentrată asupra paginilor lui în detrimentul unei eventuale audiții radio simultane.

Persistența viguroasă a presei în civilizația audio-vizuală demonstrează că, după veacuri de cultură „conceptuală", sistemul de referință al impresiilor senzoriale (prin „bombardamentul" de informații) primite de contemporan rămine momentan noțional. Pentru a ne exprima în limbaj structuralist, putem spune că semiologia actuală nu a schimbat încă raportul dintre semn și semnificativ, că limbajul „direct" al mijloacelor moderne de comunicație este încă decodificat în termenii raționamentului abstract, cu ajutorul căruia mesajul capătă sens. În felul acesta s-ar explica și ierarhizarea spontană, semi-conștientă a tehnicilor noi de informare, în așa fel încît televiziunea apare cea mai apropiată de divertisment, iar ziarul undeva, într-o zonă intermediară distracției, odihnei active și informării. Tocmai prin acest caracter al său și prin capacitatea de a trata informațiile presa este un instrument educativ-integrativ de primă importanță. Pentru a ne convinge că lucrurile stau așa în realitate, nu-i necesar să consultăm indexul titlurilor mondiale de periodice și ziare. E suficient să urmărim dinamica publicațiilor de la noi și harta lor actuală, în care se înscriu atîtea reviste de specialitate, editate de institute, ministere, asociații, alături de publicațiile cu profil cultural larg din numeroase orașe și din Capitală, de cele literare, artistice, politice, ideologice, de magazine, ca și de presa zilnică, centrală sau locală. Și este un adevăr evident că această ramificare a vieții publicistice se face ecoul și, în același timp, promotorul unei tot mai intense cereri sociale de informare.

Din această incompletă înșiruire se poate totuși observa că pînă la un punct, este arbitrar să tratăm presa ca pe un unic întreg, mai ales atunci cînd ne oprim la funcțiile ei educative. Totuși, o analiză de acest fel, nu poate trece nici peste aspectele de ansamblu. Primul dintre ele se referă la ambianța noastră culturală, care, prin tradiție, s-a identificat încă de la primele ei manifestări și apoi de-a lungul devenirii istorice, cu reviste și ziare conduse de personalități marcante din diferite domenii, grupînd în jurul lor adevărate școli de cultură, generatoare ale unor orientări de bază, ale unor curente de opinie și apărătoare ale drepturilor omului, deschizătoare ale unor perspective de progres social. Marile momente din istoria noastră sînt punctate de publicații care au consacrat, prin titlurile lor, denumiri de grupări culturale, sociale, politice, adeseori cu caracter revoluționar. Continuitatea aceasta publicistică, prelungită pînă în zilele noastre, nu a reprezentat și nu reprezintă o formă de protopublicitate, ci a manifestat o incontestabilă vocație, expresivă dar și educațională.

În prezent, caracterul acesta, comun întregii prese, indiferent de profil și de categoria de cititori căreia i se adresează, se realizează ca funcție educativă de creare a unui climat efervescent, de mișcare, acțiune, creație, în domeniul ideilor și faptelor, de înlăturare a inerției și a comodității cărărilor bătătorite. Adevărul, dialogul, confruntarea, inovația — metode obligatorii ale creșterii — sînt educabile, la adulți și la tineri, în mare măsură cu ajutorul presei. Abia după ce s-a definit scopul acesta, legat de obiectivul educațional amintit mai sus, se pot diversifica mijloacele pe categorii de publicații și de public. Aria de accesibilitate, de interes

și sfera informațională se lărgesc dinspre publicațiile de specialitate către ziar, dar scopul formativ rămîne, în ultimă instanță, pretutindeni același. Și după cum periodicele științifice adresate unui cerc larg de specialiști au menirea de a contribui la înțelegerea dintre aceștia prin depășirea limbajului aproape ezoteric din anumite discipline, tot așa publicațiile cu profil larg cultural și cotidienele aduc în circuitul vieții de fiecare zi a celor ocupați în diferite sfere de activitate, valorile din cîmpul științei și artelor. Pentru „elevul de toată viața" de azi, presa este purtătoarea culturii generale, într-o lume a specializării.

Cu atît mai mult, elevului și studentului, presa destinată tineretului, ca și cea adresată adulților, îi oferă un caleidoscop atrăgător și un prilej de exercițiu. Dacă în presă, cum spunea o dată cineva, societatea se contemplă pe ea însăși, prin intermediul presei tînărul poate arunca o privire simultană asupra realității contemporane, cu toată diversitatea ei de aspecte. E un fapt de observație curentă că adolescenții care sînt mari „consumatori" de emisiuni T.V. devorează în același timp reviste de cele mai diferite profiluri, de la cele științifice sau de popularizare a științei, pînă la magazinele ilustrate.

Presa este pentru tînăr o sursă de informații în cele mai diferite domenii — socio-politic, științific, artistic, beletristic — prin articole, ca și prin anunțuri, prin studii, ca și prin recenzii. Dar, o dată cu interesul, ea îi dezvoltă și spiritul critic, de nuanță și discernămînt, capacitatea de evaluare și gustul. Consultarea publicațiilor de critică și estetică — de exemplu — exercită în această privință o acțiune complementară cu vizitarea expozițiilor, audierea concertelor, lectura operelor, asistarea la spectacole.

Problemele din domeniul matematicii, fizicii, chimiei, ca și cele cu caracter practic-aplicativ din presă converg, grație formei lor plăcute, de agrement, cu temele din școală, în timp ce concursurile cu caracter istoric, literar și enciclopedic stimulează curiozitatea, dorința de informare, aptitudinile și talentele.

Prin difuzarea noului, presa întreține înclinația novatoare caracteristică vîrstei, iar prin discuțiile organizate de redacții cultivă confruntările constructive, în care opiniile divergente asupra metodelor nu eșuează în polemică sterilă, ci încurajează emulația și cooperarea la atingerea scopurilor comune. „Seminarul" din presă este complementar cu cel din facultate.

Grație periodicului sau ziarului, tînărul poate medita mai îndelung decît la radio sau televizor asupra contemporaneității ca tot, ca și asupra eșantioanelor de adevăr și de frumos pe care le întîlnește în pagini, sub forma evocatoare și convingătoare a „genului scurt".

Grație diferitelor publicații, copilul și adolescentul vin la orele de cursuri și seminarii sensibilizați la anumite probleme. Totodată, inevitabila diversificare a învățămîntului în epoca noastră găsește în presa de bună calitate unul din indispensabilele ei complemente, necesare pentru integralitatea personalității și pentru viziunea globală și coerentă asupra lumii.

Se observă cum, pe nesimțite, de la funcțiile integrative, ne-am deplasat spre cele creative ale presei. Selecția și analiza critică a valorilor,

prezentarea succeselor și eșecurilor în paginile publicațiilor contribuie la dezvoltarea simțului critic și a celui practic. Interviurile, mesele rotunde, dialogurile urmăresc tocmai acest scop, în timp ce corespondența cu cititorii cultivă spiritul de participare.

Uneori difuză, alteori directă, funcția socială și educativă, integrativă și creativă a presei se mai realizează și prin sprijinul acordat în coloanele ei, diverselor acțiuni cu caracter științific, artistic, cultural, vieții școlii și problematicii învățămîntului, pe scurt tuturor acțiunilor din cadrul sistemului educațional. Deși uneori se spune că mass-media degradează cultura adevărată, mare, prin rudimentele de cultură pe care le transmit, nu se poate omite nici faptul că în măsura în care televizorul, radioul, filmul, ziarul trimit la carte, la tratat, la opera de artă, la uzina unde s-a realizat o experiență înaintată, ele îndeplinesc un rol educativ și cultural stimulativ.

Conștiința vocației și misiunii educative este prima condiție pentru îndeplinirea funcției integrative și creative a presei. O dată aceasta trezită, talentul, spiritul de observație și de montaj, forța de sugestie a ziaristului hotărăsc restul. Nu însă fără a ține seama că, pe măsură ce publicul se „educă", prin conjugarea tuturor elementelor sistemului educațional și a presei, pe măsură ce exigențele lui cresc, iar timpul lui „se scurtează', publicația informează și formează cu atît mai sigur, cu cît este mai autentică și cu cît respectă particularitățile, resursele proprii. Ziarul sau revista nu devin mai educative dacă își dau o tentă mai fățiș didacticistă, dacă se transformă într-un exponent al sistemului educațional. Nici tînărul, nici adultul nu caută în publicații „lecția", ci liniile de forță, fenomenele dense, orientările de bază.

Nimeni nu s-ar putea gîndi, deci, la anexarea presei de către sistemul educațional și la transformarea ziaristului în pedagog. Comandamentele actuale sînt atît de multiple și valențele omului contemporan atît de complexe, încît, pentru a le face față, nu reductionismul, ci cooperarea în diversitate se conturează la orizontul dezvoltării sociale și culturale viitoare.

În schimb, colaborarea dintre presă și sistemul educațional, inclusiv sistemul de învățămînt, pare, dimpotrivă, a fi o necesitate determinată atît de finalitățile actuale, comune tuturor sectoarelor de activitate, cît și tradiției noastre culturale, cu care ne putem mîndri.

ПЕЧАТЬ И ВОСПИТАНИЕ

(Р е з ю м е)

Несмотря на то, что она пользуется сегодня не таким большим интересом со стороны общественных наук, как другие средства массовой коммуникации, периодическая и ежедневная печать, а также печать по специальности, сохраняет свою роль и специфичный статус. Её „жизнеспособность" в нашем аудио-визуальном обществе соответствует концептуальной культуре, представляющей и сегодня систему параметров прямых сенсориальных впечатлений, полученных при помощи современных средств распространения информации

Одной из главнейших черт печати является её воспитательный характер. В этом направлении печать выполняет интегрирующую функцию (через доступную и привлекательную форму), а также творческую,

развивающую критическое отношение, диалог, активное участие, поддержку учебно-воспитательных мероприятий, проведенных школой. Указанные функции могут быть оптимально реализованы только при соблюдении специфичных черт печати.

PRESSE ET ÉDUCATION

(Résumé)

Bien qu'elle se réjouit aujourd'hui de la part des sciences sociales d'un intérêt plus petit que d'autres moyens de communications des masses, la presse de spécialité et de large tirage, périodique et quotidienne, garde son rôle et son statut spécifique. Sa persistance dans la civilisation audio-visuelle actuelle correspond à la culture conceptuelle, qui constitue encore aujourd'hui le système de référence des impressions sensorielles directes, reçues á l'intermède des moyens modernes de propagation.

Une des principales valences de la presse est celle d'ordre éducatif. Dans cette direction, la presse accomplit une fonction intégrative, à l'aide de l'information accesible et attrayante qu'elle offre, de même qu'une fonction créatrice, de cultivation de l'esprit critique, du dialogue, de la participation, d'appui des actions instructives-éducatives scolaires et extrascolaires. Les fonctions mentionnées se réalisent optimum en respectant les traits spécifiques de la presse.

PRESS AND EDUCATION

(Abstract)

Although today there is little intererest on the part of social sciences journals, and periodicals, daily newspapers of wide circulation are still keeping their specific function and status. Its persistence in the present audio-visual civilisation corresponds to the conceptual culture which is even today the system of reference for the direct sensorial impressions received by the modern means of proliferation.

One of the main qualities of press is an educational one. In this way the press fulfils an integrative function with the help of accessible and atractive information as well as a creative function of cultivating the critical eye, the dialogue, participation and support of the school and extra-curricular activities. The mentionned fuctions can be best achieved by observing the specific features of press.

CERCETĂRI EXPERIMENTE

Viața spirituală a tineretului școlar sătesc sub influența cultural-educativă a mass-media

Lector univ. dr. IOAN CERGHIT

Progresul multilateral ce caracterizează societatea contemporană a adus cu sine schimbări considerabile nu numai în conținutul, ci și în modul de asimilare a experienței de viață a tinerelor generații. Datorăm aceste transformări, fără îndoială, și omniprezenței noi or mijloace de comunicație de masă în decorul existenței cotidiene. Ca parte integrantă din tehnologia de comunicație culturală și informațională specifică epocii în care trăim, mass-media a provocat o profundă restructurare în viața cultural-educativă a fiecărui popor, exercitînd o penetrație psihologică excepțional de puternică asupra formației spirituale, individuale și de grup, a tuturor vîrstelor. Multitudinea de funcții pe care le îndeplinesc conferă mass-mediilor forța unui însemnat factor de modelare și sensibilizare a ființei umane, făcînd obiectul a tot mai numeroase cercetări.

În ultimii 10—20 de ani, mass-media a pătruns progresiv în civilizația satului nostru, tulburînd, mai mult sau mai puțin sesizabil la prima vedere, ambianța social-culturală și educativă a acestuia.

Investigațiile noastre au căuătat să descifreze sensurile și direcțiile acestor influențe asupra tineretului școlar, pe exemplul satului Șanț, așezare de munte din județul Bistrița-Năsăud. Am considerat că acest tineret reprezintă tocmai, generațiile asupra cărora își găsesc cel mai pregnant confluența înrîuririle cultural-educative tradiționale, împletite cu cele mai actuale, că asupra lui acționează deopotrivă cei mai diverși factori de culturalizare și educație, clasici și moderni. Am presupus, de asemenea, că în situația tineretului de vîrstă școlară informația mass-mediilor nu se integrează într-un sistem cognitiv și afectiv deja structurat, ci care este în curs de constituire. Ca atare. am fost interesați să cunoaștem aportul specific pe care și-l aduce mass-media la constituirea acestei experiențe de viață. Mai precis, am urmărit :

1. Să stabilim ce „mutații" social-culturale au fost aduse în structura loisir-ului acestui tineret, să determinăm : timpul destinat ascultării programelor de

radio *, frecvența vizionărilor de filme; timpul consacrat citirii revistelor și ziarelor; preferințele față de mass-media în raport cu alte ocupații din timpul liber; eventualele modificări în conținutul altor preocupări; îndemnuri la alte activități etc.

2. Să determinăm ce contribuție își aduc diferitele mass-medii la îmbogățirea experienței de cunoaștere și afective a școlarilor, măsura în care popularizează anumite cunoștințe, sporesc volumul de informații, trezesc interesul și curiozitatea pentru diferite sectoare ale activității umane, stimulează noi dorințe etc. Să cunoaștem gusturile școlarilor, opțiunile lor pentru diferite programe, categorii de filme, probleme tratate în paginile revistelor și ziarelor, gradul de interes și variația lui după sex pentru acestea etc.

3. Să cunoaștem mai adînc ce rol pot să joace noile mijloace în îmbogățirea experienței social-morale a elevilor (aportul lor la cultivarea unor sentimente, măsura în care reușesc să genereze anumite atitudini, opinii, forme comportamentale etc.).

★

Aria cercetărilor noastre s-a extins asupra unui număr de 170 subiecți, elevi din clasele V—VIII ale școlii generale din localitatea respectivă. În afara lor s-au cules date de la un număr de 200 de părinți care au copii la această școală, precum și de la 20 de cadre didactice — învățători și profesori — care predau aici. Cercetarea s-a desfășurat în cursul lunii iunie 1969 **.

Ca metode de cercetare am folosit: ancheta, sub forma de chestionare scrise, aplicate elevilor și părinților; convorbirile individuale și colective cu elevii și cu părinții acestora (realizate cu ocazia a numeroase vizite în familie); interviuri cu cadrele didactice: sondajul de opinii și observația directă prin coparticipare, precum și studiul unor cazuri individuale

Analiza rezultatelor obținute. Din datele înregistrate rezultă că 73% din totalul elevilor chestionați posedă în familiile lor aparate de radio sau difuzoare (care transmit în întregime programul unu de radio). Numai 27% nu posedă asemenea mijloace de comunicare. Cu toate acestea, numărul ascultătorilor cu regularitate este mult mai mare atingînd procentul de 93,5 deoarece și cei care nu au aparate beneficiază de posibilitatea de a asculta diferitele emisiuni la vecini, prieteni, colegi, rudenii etc. Din totalul ascultătorilor cu regularitate, 73,5% pretind că afectează mai mult de o oră pe zi pentru audierea anumitor emisiuni, în timp ce numai 26,4% (10,6% băieți și 15,7% fete) ascultă mai puțin de o oră sau maximum o oră. Media generală pe ascultător este de o oră și 42 de minute pe zi, ceea ce totalizează circa 11 ore de audiție pe săptămînă. Această medie se apropie de cea rezultată din aprecierile părinților, care este evaluată la o oră și chiar mai mult pe zi.

În ceea ce privește frecventarea cinematografului, reiese că 95% dintre elevi obișnuiesc să vizioneze cu regularitate diferitele filme care se prezină la căminul

* Televizorul de-abia de aici înainte va pătrunde în localitate, o dată cu racordarea la rețeaua de înaltă tensiune.

** Menționăm că studiile efectuate au făcut parte integrantă din preocupările mai largi ale unui colectiv de cadre didactice universitare, condus de prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian, care în primăvara anului 1969 a întreprins o cercetare concretă socio-pedagogică în acest sat.

cultural. Pentru 59% dintre aceştia frecvența medie este de 4 vizionări pe lună, adică o dată pe săptămînă, iar pentru restul de 41% media se apropie de 7 ori pe lună, adică aproape de 2 ori pe săptămînă. În medie, deci, e evii participă de 4—5 ori pe lună la cinematograf. Numai 5% din totalul elevilor anchetați afirmă că nu merg de loc la film.

Adăugînd la aceste 11 ore săptămînale de audiție a programelor de radio cele două ore petrecute, în medie, la cinematograf se obțin circa 13 ore pe săptămînă rezervate mass-mediei, ceea ce reprezintă echivalentul a două zile şi jumătate de activitate desfăşurată în şcoală. La aceasta s-ar mai putea adăuga şi timpul întrebuințat cu lectura diferitelor reviste şi ziare care, însă, nu a putut să fie cantificat cu destulă precizie.

Din datele culese nu rezultă că noile activități ar duce la restrîngerea altor ocupații tradiționale din timpul liber al copiilor, ci introduc o variație în organizarea acestuia.

Dar mass-mediile reprezintă nu numai simpli factori care captează timpul liber al elevilor, într-o proporție care nu mai poate fi neglijată, ci ele oferă şi un loisir favorizat de elevi, aşa cum va reieşi din datele ce vor fi prezentate în rîndurile următoare.

După ce am examinat mijloacele puse la dispoziția tineretului şcolar din această localitate sătească pentru ca să poată beneficia de acțiunea mass-mediilor, frecvența utilizării acestora şi atitudinile sau reacția pozitivă la prezența lor, vom căuta să înfățişăm, în continuare, ceea ce consumă elevii, înainte de a căuta să ştim cum privesc aceste cunoştințe şi ce profit trag de aici.

a) *Radio.* Pentru a caracteriza alegerea subiectelor, noi am decis să adoptăm regruparea emisiunilor de radio după cele trei categorii funcționale stabilite de J. Dumazedier, deoarece corespund tipului de loisir dominant pe care ele par să le acopere : emisiuni culturale (de dezvoltare), emisiuni distractive (de divertisment) şi emisiuni de recreere (odihnitoare).

Potrivit datelor culese, între acestea primul loc îl ocupă *emisiunile culturale* (de dezvoltare), care reprezintă 46,7% din totalul emisiunilor consemnate de elevi. În cadrul acestora au prioritate emisiunile cu caracter literar — povestiri, basme, legende, poezii, teatru — 10% ; emisiunile pionierești de natură informațională, excursii, expediții etc. — 9,9% ; emisiunile de concursuri — 4,8% ; emisiunile ştiințifice — 2,6% şi alte emisiuni, între care buletine şi jurnale de ştiri (de informare generală asupra actualității — 9,9%).

Locul al doilea este rezervat *emisiunilor cu caracter recreativ-odihnitor*, în special de muzică şi cîntece (populară şi uşoară) — 38,9%, urmate apoi de *emisiunile distractive*, de divertisment (în special de cele de sport) — 12,6%.

Luate împreună, preferințele pentru emisiunile de recreere cu cele de divertisment depăşesc abia cu 4,8% pe cele de culturalizare. Acesta este, totuşi, un echilibru rezonabil, care vădeşte importanța radioului ca factor de îmbogățire a experienței de viață a şcolarilor. Elevii din acest sat se arată sensibili la audierea informațiilor aproape tot atît de mult ca şi pentru emisiunile care nu-şi propun în mod direct acest scop. (Alte cercetări de acest fel găsesc că radioul s-ar impune mai mult prin caracterul lui recreativ, că ar fi mai mult un mijloc pentru distracție, pentru petrecerea timpului liber, decît de culturalizare în adevăratul sens al cuvîntului).

Sub alt aspect, interesul sporit pentru emisiunile de muzică și literatură poate să fie un semn pozitiv al contribuției radioului la sensibilizarea tineretului școlar prin intermediul artei și literaturii.

Adîncind analiza datelor, vom putea constata că preferințele băieților și ale fetelor se apropie foarte mult în ceea ce privește emisiunile de muzică și cîntece, emisiunile sub formă de concursuri sau alte emisiuni cu caracter informativ; în schimb, băieții manifestă un interes mai mare pentru emisiunile literare (64,7% — băieți și 35,2% fete), pentru emisiunile de sport (74,5% băieți și 25,5% fete) și pentru emisiunile de știință. Fetele sînt mai receptive însă la emisiunile pentru pionieri și școlari și la cele pentru tineret (62,1% fete și 35,1% băieți). Remarcăm de asemenea că între emisiunile literare mai agreate — atît de băieți cît și de fete — sînt emisiunile „Înșir-te mărgărite" și cele de teatru.

Sondînd mai departe nu ceea ce ascultă elevii, ci ceea ce ar dori să se transmită mai des la radio, situația se prezintă în felul următor: *emisiuni de culturalizare:* 45,9% (dintre care emisiunile literare 20%, emisiunile pionierești 9,5%, emisiuni științifice 3,5%, emisiuni de concursuri 3,2% și alte emisiuni 8,7%); *emisiuni recreative*: 38,6% (muzică populară și ușoară, îndeosebi) și *emisiuni distractive* 15,3% (mai ales sport). După cum se poate observa, proporția între diferitele dorințe exprimate se menține la același nivel, cu o ușoară tendință de creștere în favoarea emisiunilor cu caracter sportiv și a celor literare și științifice. Privite pe ansamblu, preferințele față de emisiunile recreative și distractive, luate la un loc, depășesc de-abia cu 8% pe cele pentru emisiunile culturale.

b) *Cinematograful.* Revenind la contactul cu cinematograful, datele suplimentare de care dispunem întăresc și mai mult convingerea că elevii din acest mediu sătesc, atît băieții cît și fetele, au îndrăgit cu adevărat cea de-a șaptea artă, se simt atrași în mod efectiv de farmecul ei. Sondajul de atitudine a scos la iveală faptul că dintre cele 20 de posibilități de folosire a timpului liber, practicate de obicei de elevi (la care ei au putut adăuga și altele), cinematograful a fost cotat ca una dintre cele mai prețioase ocupații, situîndu-se pe locul al doilea după sport (la punctajul global) și pe locul întîi la prioritatea opțiunilor (adică cea mai frecvent cotată cu nota maximă). Elevii au arătat aceeași prețuire cinematografului și atunci cînd au fost solicitați (prin același chestionar) să ierarhizeze în ordinea prețuirii diferitelor îndeletniciri, chiar dacă pe unele dintre ele nu le practică. Cinematograful a ocupat și de data aceasta locul întîi în scara ierarhică, urmat de televiziune. Doar o infimă minoritate (3 elevi) a socotit cinematograful ca una dintre ocupațiile lipsite de importanță, situîndu-l pe ultimele trepte ale respectivei scări a valorilor. În această privință probele aplicate nu înregistrează diferențe semnificative între sexe.

Problema pe care ne-am propus-o a fost aceea de a ști dacă frecvența ridicată a contactului cu filmul corespunde mai mult unei atitudini de divertisment și recreere decît uneia de cultură, de îmbogățire spirituală. Am încercat să găsim răspuns la această întrebare cercetînd cu atenție atracția și gusturile școlarilor pentru diferitele genuri de filme pe care noi le-am împărțit în 8 categorii (1. filme isorice; 2. de război; 3. de cow-boy (Western); 4. polițiste și de

spionaj ; 5. de aventuri ; 6. de dragoste ; 7. comice ; 8. științifice sau fantastico-științifice). Astfel, repertoriul larg de filme vizionate de elevi, în cea mai mare parte în cursul anului 1968/69, cuprinde, după titlurile menționate, peste 66 de filme de diferite genuri *. Încercînd să facem o clasare a acestora după frecvența participării la ele și a aprecierilor cele mai favorabile care le-au fost atribuite, vom putea observa că, în ordine descrescîndă, preferințele se eșalonează după cum urmează :

1. filme istorice	— 42 %	5. filme de cow-boy	— 8,6%
2. filme de război	— 17,4%	6. filme de spionaj (polițiste)	— 7,7%
3. filme de aventuri	— 12,5%	7. filme științifice	—
4. filme de dragoste	— 10 %	8. filme comice	— 2,0%

Aceasta însemnează că filmele cu caracter de culturalizare au fost mai puțin preferate (42%) față de filmele de divertisment și recreere (58%). Rezultă acest lucru mai ales din poziția pe care o ocupă filmele de război, de aventuri, de dragoste, de cow-boy etc. Cu toate acestea, filmele care au rămas cel mai bine întipărite în mintea elevilor au fost Columna, Dacii, Spartacus, Căderea imperiului roman, Romulus și Remus și apoi celelalte.

Datele culese indică anumite diferențe între băieți și fete în ceea ce privește preferința lor pentru anumite genuri de filme. Astfel, se poate observa un interes mai crescut al băieților pentru filmele de război, aventuri și cow-boy, în comparație cu gusturile fetelor îndreptate spre filmele de istorie, de dragoste și comice. În schimb, gusturile se apropie atunci cînd este vorba de filmele polițiste și de spionaj.

Întrebați ce fel de filme ar dori să vizioneze mai des în viitor, elevii au manifestat următoarele preferințe :

1. filme de război	— 30,3%	5. filme de dragoste	— 6 %
2. filme istorice	— 22,9%	6. filme comice	— 5,3%
3. filme de spionaj	— 21,5%	7. filme științifice	— 2,8%
4. filme de aventuri	— 8,8%	8. filme de cow-boy	— 2,8%

De data aceasta filmele istorice împreună cu cele științifice totalizează 25,7%, cu mult sub nivelul a ceea ce au relatat anterior. Frecvența ridicată a opțiunilor pentru restul filmelor (de război, spionaj, aventuri, dragoste etc.) — 74,3%, corespunde și mai pregnant unei atitudini de divertisment și de delectare decît uneia de cultură. Poate acest lucru se datorește, după părerea noastră, mai multor factori : contactul anterior mai des cu asemenea filme de divertisment a format sau a pervertit gusturile elevilor ; calitățile lor, și în special acțiunea, îi atrag mai mult ; poate elevii nu au ajuns acolo încît să emită judecăți de valoare asupra calității unor filme și acest lucru este cel mai probabil ; se pare că școala însăși a exercitat o slabă influență de orientare a gusturilor elevilor pentru diferite genuri de filme.

---

* Conform registrului de evidență a filmelor, rezultă că numai în perioada 1 ianuarie — 1 iunie 1969, în satul Șant au fost proiectate peste 60 de filme.

Anumite diferenţe se constată şi de data aceasta între preferinţele băieţilor şi ale fetelor, care se repartizează astfel :

Categoria de filme	Băieţi	Fete
1. filme istorice	16%	31,3%
2. filme de război	34%	26,6%
3. filme cow-boy	4,7%	—
4. filme poliţiste (spionaj)	22,4%	20,3%
5. filme de aventuri	11%	5%
6. filme de dragoste	7%	10,1%
7. filme comice	2,5%	3,3%
8. filme ştiinţifice	2,5%	3,3%

Aceasta înseamnează încă o dată că fetele înclină mai mult spre filmele cu conţinut istoric decît băieţii, sau spre cele de dragoste, în timp ce băieţii preferă filmele de război, de aventuri şi de cow-boy. În rest, opţiunile se apropie foarte mult între ele.

Pentru a putea să ne dăm seama şi mai precis de contribuţia filmului la îmbogăţirea experienţei de cunoaştere şi social-morale a elevilor, ei au fost chestionaţi asupra cunoştinţelor cu care consideră că rămîn de obicei după vizionare. Împărţind în patru grupe aceste cunoştinţe, vom putea constata următoarele :

— informaţiile care vorbesc despre cunoaşterea şi înţelegerea raporturilor şi însuşirilor umane, inclusiv despre viaţa şi lupta poporului nostru şi a altor popoare, despre realizările economice, sociale şi culturale (ceea ce implică achiziţionarea valorilor social-morale) reprezintă 49% ;

— cunoştinţele despre mediul uman şi a obiceiurilor unor popoare necunoscute pînă acum (viaţa indienilor, a oamenilor din trecutul îndepărtat, a copiilor şi tineretului din alte continente şi ţări) totalizează 28% ;

— cunoştinţele despre tehnică şi realizările oamenilor — 13% ;

— cunoştinţele despre mediul natural (păduri, jungle, mări şi oceane, Cosmos etc.) — 8%, iar restul alte cunoştinţe.

Pornind de la ideea că emoţia poate să devină un vehicul indispensabil care permite copiilor şi preadolescenţilor sau adolescenţilor să integreze cunoştinţele morale, să înţeleagă adevăratele motive de comportare, de acţiune, ne-am adresat elevilor solicitîndu-i să precizeze care personaje sau eroi din filmele vizionate i-au impresionat cel mai mult sau care scene le-au prilejuit tensiuni emoţionale mai puternice. Majoritatea răspunsurilor evidenţiază că elevii au trăit emoţii şi au manifestat simpatie faţă de acele personaje sau eroi care s-au distins prin acte de eroism, curaj, iubire de patrie, bărbăţie, cinste, dreptate, umanism, sacrificiu, iste-

țime etc. În mod corespunzător au fost relevate scenele care au pus în evidență asemenea trăsături umane :

„M-a impresionat cel mai mult lupta dîrză a lui Spartacus" (spune elevul M.G.) ; „Lupta dacilor pentru apărarea pămîntului lor" (eleva N.C.) ; „Spiritul de sacrificiu al eroilor de la Telemark" (elevul N.N.) : „Istețimea lui Chapman, agent secret care și-a pus totul în slujba patriei lui" (elevul S.I.) ; „Lupta și eroismul partizanilor din filmul Cozara" (elevul D.I.) ș.a.

Important este și faptul că cinematograful reprezintă o temă favorabilă pentru discuții. Cele vizionate alimentează în mod fructuos discuțiile, comentariile, observațiile etc., dintre copii și părinți, dintre copii și alți membri ai familiei, dintre prieteni, dintre colegi etc. Așa cum reiese din datele culese, marea majoritate a elevilor simt nevoia și le place să vorbească despre cele văzute în diferite filme. 38,6% din mențiunile făcute arată că acești elevi poartă discuții cu părinții ; 36,9% cu prietenii și colegii ; 22% cu frații și surorile ; 2,3% cu alte persoane. Acest fapt constituie un teren propice al îmbogățirii și clarificării lor culturale sau social-morale, fapt care trebuie reținut în mod deosebit de către educatori. Asemenea discuții influențează foarte mult asupra formării la copil sau adolescent a capacității de valorificare culturală, estetică, morală etc., a conținutului filmelor ; constituie un ajutor în structurarea sistemului de valori pe care și le apropie ; prelungesc efectele culturale și social-morale ale filmelor care au participat.

Trebuie să precizăm că școala a oferit foarte puține ocazii de discutare organizată și de integrare a cunoștințelor căpătate cu ajutorul filmului în experiența de viață a școlarilor. Atît școala cît și organizația de pionieri i-au ajutat în insuficientă măsură pe elevi să tragă maximum de foloase de pe urma vizionării unor filme.

c) *Contactul cu revistele și ziarele* ocupă și el un loc destul de important în economia timpului liber al elevilor. Din totalul celor anchetați, numai 8 (4,6%) au afirmat că nu citesc nici un fel de ziare sau reviste. În chestionarul dat, elevii au reușit să enunțe un registru de 23 de titluri de reviste și ziare la care sînt abonați părinții sau ei personal. Dintre revistele cel mai frecvent citite (bineînțeles în părțile care-i atrag) sînt : „Cutezătorii" — 52%, „Săteanca" — 19,4%, „Femeia" — 13,2% și în continuare „Luminița", „Albina", „Lumea", „Cinema", „Știință și tehnică" și altele. Dintre ziare, ei consultă mai frecvent „Ecoul" — ziarul județean — (37,9%), apoi „Scînteia tineretului" 32,8%, „Scînteia" 24,2%, „Sportul" 22,8%, „Muncitorul forestier" ș.a.

Ce îi interesează mai mult pe elevi să citească din aceste ziare și reviste ? Din totalul opțiunilor exprimate, acestea se situează în următoarea ordine : 1) literatură — 31,2% (și în special poezii, povestiri și legende, povestiri istorice, literatură de aventuri, povestiri fantastico-științifice) ; sport — 18% ; știri (noutăți, întîmplări, evenimente, realizări) — 11,7% ; informație tehnico-științifică (realizări, zborul cosmic, curiozități) — 9,1% ; jocuri distractive — 6,9% și altele — 22,7%. De data aceasta prevalează informația literar-științifică și de actualitate social-politică, care reprezintă 74,7% față de lectura cu caracter de divertisment și recreativă — 24,8%. Aici se resimte, după părerea noastră, influența activității tradiționale, în special a muncii cu cartea. Continuînd analiza, vom putea constata că băieții manifestă o mai mare predilecție pentru cunoștințele de știință și tehnică, pentru rubricile de sport, de știri din țară și de peste hotare, iar fetele pentru cele de literatură, modă, sfaturi gospodărești etc., fără a neglija, într-o anumită măsură, și celelalte probleme. Din punct de vedere al preferințelor după vîrstă, se observă că

elevii din clasele VII—VIII manifestă un mai viu interes pentru ştiri, noutăţi, întîmplări, realizări în ştiinţă, tehnică şi economie, evenimente politice etc., spre deosebire de cei din clasele V—VI. Este semnul, după părerea noastră, al unui început de maturizare social-politică (cetăţenească), la care mass-mediile pot să-şi aducă o contribuţie importantă tocmai prin faptul că transpun mai rapid şi mai uşor pe şcolari în contactul cu actualitatea vieţii social-economice şi culturale a ţării noastre şi a întregii lumi, îi ancorează în ambianţa contemporană.

★

Toate cele 20 de cadre didactice — învăţători şi profesori — au apreciat, în general, pozitivă acţiunea cultural-educativă a mass-mediei. Iată cîteva fragmente din observaţiile acestora :

Învăţătoarea M. L. : „...Mulţi dintre elevii care ascultă la radio aduc valoroase completări la orele de lectură şi compunere... reproduc poveştile auzite... şi povestesc mai frumos ca ceilalţi, au altă intonaţie... au vocabular mai bogat şi se exprimă mai literar. Ascultă la radio şi îşi corectează cîntecele învăţate la şcoală. Le place copiilor şi muzica populară şi multe fetiţe ştiu şi ele să cînte... emisiunile teatrale le urmăresc cu plăcere. Merg la cinematograf şi le plac mai ales filmele istorice, ca Dacii, Columna..."

Prof. G. I. : „...Sînt foarte multe noţiuni pe care elevii reuşesc să şi le lămurească ascultînd la radio. În felul acesta simţim şi noi o oarecare uşurinţă. Înainte era greu să-i faci să intuiască chiar şi cum se numeşte ora. De exemplu, ora 16. Acum nu mai e nevoie. Apoi sînt foarte mulţi amatori care ascultă cu pasiune muzică, teatru, programe pentru copii, concursuri, meciuri... Le plac filmele de spionaj, cu războaie, deoarece vedem copiii jucîndu-se după zidul şcolii — că trag, că mor, că trăiesc — ...imitînd scene din film ; copiii văd lucruri pe care altfel niciodată nu le-ar putea cunoaşte... îşi întregesc cunoştinţele pe care altfel niciodată nu le-ar putea dobîndi... s-a schimbat concepţia tineretului şi a copiilor, văd lumea altfel..."

Prof. G. V.; „...Exprimarea s-a corectat foarte mult. Înainte limbajul era mult mai sărac... acum parcă încep să lase regionalismele şi să folosească cuvinte literare noi. La început trebuiau explicate multe cuvinte noi din manuale, acum mai puţine. Copiilor le plac filmele cu acţiuni puternice, eroice, istorice, cu conţinut moral şi încep să le aleagă... Ele au şi o influenţă negativă. În sensul că unii copii nu pot interpreta scenele... alteori imită anumite bătăi"...

Prof. O. G. : „Atît programele de radio cît şi filmele îşi aduc un aport deosebit, pentru că ele sînt adevărate lecţii de geografie, de ştiinţe naturale, istorie etc., iar copiii le urmăresc cu plăcere şi vin cu completări la lecţiile din clasă..." etc.

Pozitive sînt şi aprecierile părinţilor. Fără să insistăm asupra lor, considerăm foarte concludente cuvintele lui I. C. agricultor, care, referindu-se la binefacerile radioului, spunea : „...E o cultivare a creierului, e o luminare, ştim mai mult, e ceva frumos...".

★

Concluzii. Folosirea mijloacelor moderne de informaţie şi de comunicare de masă a intrat, încă de pe acum, în obişnuinţa majorităţii elevilor din această localitate. Un important loisir şi-a făcut loc în viaţa şi preocupările acestui tineret şcolar. Mediul social-cultural dinafara şcolii cunoaşte o serie de transformări pozitive. Acestea au deschis tineretului şcolar din mediul rural perspective necunoscute, prilejuind o intensificare a îmbogăţirii universului său spiritual. Este de apreciat disponibilitatea acestui tineret atît pentru activităţile cu caracter de culturalizare (cu un vădit potenţial instructiv şi educativ), cît şi pentru cele de distracţie şi recreere pe care le oferă mass-media ; este un consum care păstrează un echilibru destul de armonios.

Poate se va impune, totuși, o analiză mai atentă a conținutului mass-mediilor destinate tineretului școlar și diversificării mai mari a formelor specifice de acțiune. După părerea noastră, ele ar trebui să devină și mai umanizante, să aibă un caracter formativ mai pronunțat, să se răsfrîngă mai adînc asupra vieții și activității tineretului școlar, ținînd seama în mai mare măsură de dorințele și posibilitățile lui, de specificul mediului de viață și activitate — rural sau urban. Din acest punct de vedere, ni se pare foarte sugestivă observația elevei D. V. din clasa a VII-a, care notează : „Mă interesează cînd aflu cîte ceva ce aș putea și eu face". Într-o formă sau alta, aceeași dorință au exprimat-o și alți elevi. Ea corespunde activismului, spiritului de acțiune și efervescenței ce caracterizează vîrstele școlare. Or, este și de datoria mass-mediilor să întrețină acest neastîmpăr viu al cugetului și faptei, să pregătească cu subtilitate acest „ceea ce aș putea și eu face".

Contactul din ce în ce mai frecvent cu mass-media pune o serie de probleme noi de pedagogia familiei, ca și de pedagogie școlară sau socială, care se cer studiate cu toată atenția. În mod special se pune problema accentuării funcției integratoare a școlii, care va trebui să sistematizeze, să pună ordine în informațiile disparate, adesea incoerente, furnizate de mijloacele de comunicație de masă. Dar, mai presus decît acestea, școala are misiunea să cultive la elevi o atitudine activă în receptarea culturii difuzate prin mass-media, să-i învețe cum să folosească noile tehnici audio-vizuale în scopul desăvîrșirii propriei lor formații spirituale, în scopul auto-educației.

Dezvoltarea gîndirii prin studierea textului literar

ŞT. IACOB
Braşov

În desfăşurarea lecţiilor de lectură literară, în munca cu textul, este frecvent pusă în mişcare o gîndire reprezentativă, menită a duce la reproducerea, mai fidelă sau mai liberă, a textului studiat. Această reproducere este recomandată de metodică drept un exerciţiu de vorbire care are ca scop formarea la elevi a deprinderilor de exprimare. Pentru atingerea scopului, reproducerea trebuie să se facă sistematic, după un succint plan de orientare în text făcut în prealabil, iar pentru a fi creatoare ea trebuie să lase a se manifesta posibilităţile de exprimare ale elevilor şi eventualele lor înclinări spre stiluri personale.

Prin reproducerea orală se educă o dată cu exprimarea o gîndire reprezentativă bazată pe ţinere de minte, la nivelul textului. În comentariul analitic din etapa consecutivă, se adînceşte textul, se pătrunde în *subtextul* logic şi psihologic, greu sesizabil la prima vedere. De data aceasta este solicitată nu o gîndire pur reprezentativă, ci una explicativă, menită a duce la definirea noţiunilor, la stabilirea asemănărilor şi diferenţelor, la înţelegerea legăturilor cauzale şi finale.

Fiind dezvoltate formele de gîndire sus-indicate, elevul s-ar putea orienta şi singur în înţelegerea unui text literar. În practică, analizele pe care le fac elevii, oral sau scris, sînt luate de-a gata după „notele explicative" care însoţesc fiecare bucată de citire din manual sau după notiţele din maculator cu explicaţii ale profesorului. Cu alte cuvinte şi analiza textului literar este tot o muncă de reproducere.

În cercetarea întreprinsă la mai multe şcoli, am urmărit diagnosticarea în paralelă a puterii elevilor de a ţine minte textele literare şi a puterii lor de a le înţelege personal. În acest scop, am dat la cîte 2—3 clase din fiecare an al ciclului II lucrări de sondaj cu dublu aspect: o chestiune la care se putea răspunde prin simpla reproducere a cunoştinţelor însuşite din lecţii şi alta la care răspunsul nu putea fi luat de-a gata nici din manual, nici din caietul de notiţe. În aprecierea răspunsurilor am luat în considerare numai rezolvările bune, neglijînd greşelile. Clasificarea am făcut-o după un sistem de punctaj între o cotă minimă şi una maximă, pe clase de frecvenţă în sensul curbei lui Gauss.

Astfel, la clasa a V-a textul a cuprins următoarele două chestiuni legate de poezia **Sergentul**, predată cu puţin înainte:

a) Daţi amănunte despre chipul dorobanţului;

b) Arătaţi potriviri şi nepotriviri între virtuţile dorobanţului şi înfăţişarea lui.

La chestiunea a) — probă reproductivă — s-au obținut cote între 1 și 16, după numărul detaliilor enumerate. Pe clase de frecvență, ele se distribuie după o curbă asimetrică pozitivă, după cum se poate vedea în graficul nr. 1 și anume: 1—4 puncte 5 elevi, 5—8 puncte 7 elevi, 9—12 puncte 26 elevi, 13—16 puncte 12 elevi. Aceasta marchează clasele ca bine dezvoltate, în medie, sub raportul gîndirii reproductive. La chestiunea b) — probă de gîndire comparativă — cotele sînt, cum era de așteptat, mult mai mici, între 0—5 puncte, o asa de frecvență cea mai numeroasă fiind la cota 0 (17 elevi din 50). Curba de frecvență este accentuat asimetrică negativă, după cum se poate vedea în graficul nr. 2, ceea ce înseamnă o slabă dezvoltare a posibilității de a distinge asemănări și deosebiri.

Altfel, potrivirile și nepotrivirile nu ar fi fost greu de găsit și unii elevi chiar au dat răspunsuri acceptabile. Au făcut o apropiere între îmbrăcămintea sărăcă-

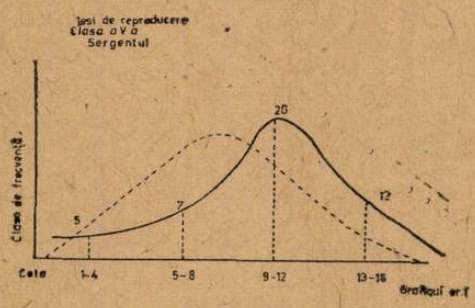


Fig. 1

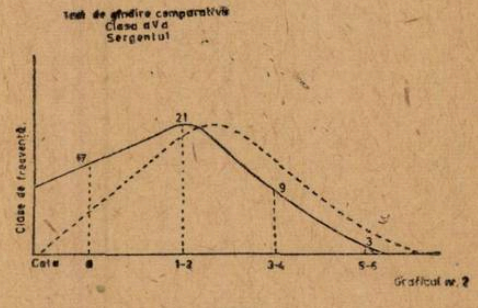


Fig. 2

cioasă și modestie, între decorații și vitejie, între rănile primite și spiritul de jertfă; pe de altă parte, au găsit contrast între simplitatea omului și măreția faptelor lui, între decorațiile mari și gradul mic, între aspectul slab, palid și voinicia în luptă, între îmbrăcămintea jerpelită și noblețea sufletească, între mersul încet și gloria măreață ș.a. Acești elevi au demonstrat că pot analiza, dar ei formează o minoritate față de aceia cărora le lipsește facultatea unei gîndiri independente. În ansamblu, există un *decalaj considerabil între funcția retentivă și cea explicativă a gîndirii elevilor.*

De același gen au fost textele aplicate la celelalte clase. Elevii claselor a VI-a au avut de indicat personajele cu rolurile lor din **Sobieski și românii** (ca probă de învățare reproductivă) și rezultatele rezistenței eroice a plăieșilor (ca probă de gîndire explicativă și finală). La punctul al doilea s-au dat răspunsuri acceptabile ca: au cucerit gloria, au întîrziat pătrunderea invadatorilor în interiorul țării, au slăbit armata regelui omorînd mulți ofițeri, au înfrînt trufia regelui, au dovedit străinilor că nu se poate trece ușor peste o cetate moldovenească, au apărat cinstea poporului român ș.a.

La clasa a VII-a s-a cerut elevilor să enumere participanții la nunta gîzelor din **Călin** și respectiv, să explice ce învățăminte putem lua din fabula **Lupul moralist** aplicabile în viața noastră. La primul punct s-au realizat cote între 7—13 puncte, distribuite eterogen, foarte puțin convex, ceea ce denotă o evidentă diferențiere între elevii buni și cei mediocri în privința ținerii de minte. La chestiunea a doua, un sfert din numărul elevilor nu au putut da nici un răspuns vala-

bil. Ceilalți au dat explicații cotate cu 1 punct (îndemn la cinste), cu 2 puncte (a nu vedea la alții propria necinste) și cu 3 puncte (a fi exemplu de cinste pentru cei mai mici).

La clasele a VIII-a s-au dat probe pe marginea operelor **Budulea Taichii** și **O scrisoare pierdută.** Rezultatele indică un decalaj mai mic între cele două forme ale gîndirii, comparativ cu rezultatele probelor la clasa a V-a și chiar la clasele a VI-a și a VII-a. *Această atenuare a decalajului se datorește însă nu atît creșterii gîndirii explicative, cît unei temperări a gîndirii reproductive,* elevii clasei mari nemaiavînd, probabil, suficientă înțelegere pentru reținerea brută a cunoștințelor. La probele reproductive, curba reală de frecvență nu se distanțează detașat de curba teoretică (normală).

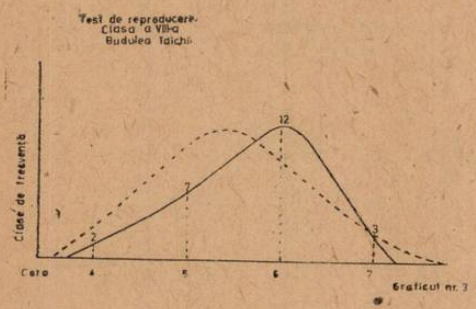


Fig. 3

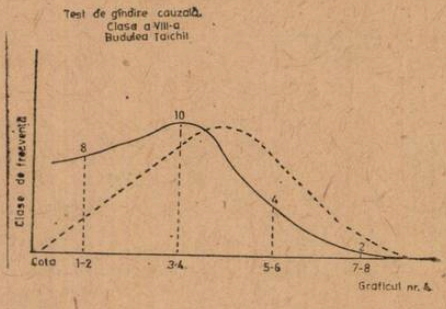


Fig. 4

In legătură cu nuvela **Budulea Taichii,** proba de reproducere a constat din arătarea de date despre școlile în care a învățat Huțu și despre dascălii lui. În grafic (vezi graficul nr. 3), pe versantul pozitiv se depășește cu ceva linia normală, însă nu și la extremitatea ei. Gîndirea explicativă (motivabilitatea) a fost sondată cu întrebarea : De ce a fost iubit Huțu de către cei care l-au cunoscut ? Răspunsurile (consemnate în graficul nr. 4) indică un rezultat accentuat negativ : opt elevi au invocat 1—2 motive, zece elevi 3—4 motive, patru elevi 5—6 motive și abia doi elevi au reușit să diagnosticheze mai mult.

Concluzia ce se desprinde din aceste sondaje este că în predarea lecturii literare în școală este mult solicitată și dezvoltată facultatea de reținere și reproducere verbală a materialului cognitiv, mai ales în clasele mici dar rămîne tot timpul deficitară capacitatea de a mînui cunoștințele reținute, de a înțelege noțiuni și raporturi dincolo de cele date de-a gata, adică rămîne insuficient dezvoltată *flexibilitatea gîndirii* în cadrul obiectului de specialitate.

Pentru restabilirea unui echilibru, este recomandabil ca în conversația reproductivă asupra textelor și în comentariul analitic asupra lor să se folosească unele procedee logice în predare, care să mobilizeze gîndirea elevilor în sens creativ.

Este necesară o deosebită atenție pentru *formularea logică* a întrebărilor, care să atragă după sine o formulare logică a răspunsurilor, în sensul unei precise definiri a noțiunilor. Să se evite întrebările vagi și neorientative de tipul : „ce este doina ?, ce sentimente se exprimă în Arendașul român" ? Să se țină seama de elementele definiției, plecîndu-se de la genul proxim sau de la diferența specifică de exemplu: Care specie a genului liric popular se numește doină? Răspunsul este astfel orientat spre diferența specifică (o poezie de jale sau dor), menită a identi-

fica specia între celelalte specii ale aceluiaşi gen. Sau : Ce speranţă are Ion cînd se plînge autorităţilor de abuzul arendaşului ?, De ce se convinge cînd vede că arendaşul îl bate chiar în faţa subprefectului ? Răspunsurile pot fi astfel îndreptate spre individualizarea şi identificarea stărilor sufleteşti în funcţie de manifestările lor specifice.

În comentariul analitic să se pună accent egal atît pe asemănări, cît şi pe *diferenţieri*. O educare a puterii de discernere se poate face prin exerciţii de sesizare a nuanţelor diferenţiale. Este util ca în actul de diferenţiere să plecăm de la criteriul teoretic, cum ar fi diferenţierea şi valorificarea lucrărilor după un singur criteriu : care din compoziţii îndeplineşte mai mult condiţiile unui „tablou"? Criterii asemănătoare se pot avea în vedere la multe teme scrise şi chiar la tezele trimestriale. Din punctul de vedere al formaţiei intelectuale, mai valoroasă este o teză în care pentru argumentare se selectează materialul cel mai semnificativ şi mai concludent, decît una în care se îngrămădeşte de-a valma material bogat, neselectat, chiar dacă el dă impresia unei vaste informaţii.

Este deosebit de important ca în analiza literară să se caute *motivaţia* acţiunilor şi elevii să fie deprinşi şi ei a o găsi. Adesea se descriu amănunţit manifestări ale personajelor, fără a li se căuta dedesubtul. Se caracterizează de exemplu pe larg Huţu din **Budulea Taichii,** cu toate calităţile lui, dar nu se accentuează legătura strînsă dintre acest personaj şi mesajul scriitorului, care vrea să facă din Huţu un model al intelectualităţii rurale. Se descrie pe larg „leacul de frică" pregătit de Lăpuşneanu Ruxandei, ca un act de cruzime aparent gratuit, dar nu se caută vreo justificare a lui, vreo intercondiţionare în ansamblul compoziţional al nuvelei.

Un loc mai mare ar trebui să ocupe, în analiza textului literar, *problematizarea*. Prilejurile de a pune în discuţia clasei cîte o întrebare-problemă nu sînt rare în lecţiile de lectură literară şi ele ar ţinti nu numai la cultivarea perspicacităţii mintale, ci ar duce şi la formarea priceperii de a cunoaşte şi explica fenomenele de viaţă umană în societate.

Cu titlu orientativ, dau cîteva exemple de întrebări ce s-ar putea pune pe marginea textelor literare spre a stimula mobilitatea şi inventivitatea gîndirii :

În istorioara lui *Brătescu-Voineşti,* puiul cel mai mare a fost neascultător. În **Capra cu trei iezi,** iedul cel mic a fost mai cuminte. În poveşti, din trei fraţi de regulă cel mic este mai voinic şi mai bun. Cum se explică această inverspropoţionalitate între vîrstă şi cumînţenie ? Este vorba de o atenţie subiectivă faţă de micii cititori ? Sau există vreo explicaţie obiectivă, de exemplu, individualism mai anarhic la cei mari ?

Adevărul moral din fabula **Lupul moralist :**

„Cînd mantaua domnească este din piei de baie,
„Atunci diregătorii fiţi siguri că despoaie"

este de actualitate ? Se poate aplica el conducerilor de întreprinderi sau servicii publice, care trebuie să fie model de cinste şi corectitudine pentru subalterni ?

În tabloul final al romanului **Baltagul** are loc scena în care unul din ucigaşi, Calistrat Bogza, muribund, cere iertare Vitoriei :

— Iartă-mă, femeie !

— Dumnezeu să te ierte. Îşi strînse buzele, îl privi neclintit o vreme.

În legătură cu acest moment se poate pune întrebarea : l-a iertat sau nu ? (La o școală generală dintr-un sat, unde profesorul a pus această întrebare, după discuție s-a ajuns la concluzia că nu l-a iertat).

Prin discutarea aspectelor problematice se poate pătrunde în subtextul logic și psihologic al operei, se poate înțelege ceea ce scriitorul nu expune *expressis verbis*, ci numai sugerează.

A deprinde pe elevi cu definirea clară a noțiunilor literare, cu observarea asemănărilor și diferențelor dintre ele, cu sesizarea legăturilor de interdependență (cauzală și finală) a elementelor compoziționale, constituie baza de plecare în dezvoltarea gîndirii lor logice și în lărgirea orizontului de cunoaștere a vieții umane prin studierea textelor literare. Comentariul logic astfel orientat trebuie să se îmbine cu conversația reproductivă, pentru a se putea pătrunde în esența textului literar.

Premise ale educației umaniste a elevilor prin lecțiile de fizică și chimie

TOMA STAN
cercetător la Institutul
de științe pedagogice

Propunîndu-și o revizuire obligatorie a valorilor materiale, intelectuale și morale moștenite de la generațiile trecute, omul contemporan trebuie să considere noțiunea de umanism ca fiind organic integrată sferei largi a acestor valori și, într-un anume fel, subordonîndu-le, direcționîndu-le. După cum a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul al X-lea al P.C.R., „Efortul pentru însușirea noilor cuceriri ale minții omenești, pentru ridicarea nivelului de pregătire științifică și de cultură generală este astăzi una din trăsăturile distinctive ale omului înaintat, expresia adevăratului spirit de civilizație. Dacă aceasta este o necesitate general umană, cu atît mai pregnantă este ea în societatea noastră" [1].

Noțiunea de umanism și-a schimbat frapant conținutul, de la antici și pînă în zilele noastre, dobîndind note definitorii. Așa cum remarca acad. Ath. Joja într-un colocviu al Academiei Republicii Socialiste România pe tema **Umanismul și epoca noastră,** putem distinge un „umanism antic, elin în special..., un umanism clasic al Renașterii..., umanismul — filozofie a luminilor" și umanismul contemporan în cadrul căruia „umanismul socialist e cea mai înaltă treaptă" [2]. Dar clasificarea în funcție de acest criteriu strict cronologic devine inoperantă dacă nu intervine și al doilea criteriu : cel axiologic, vizînd direct conținutul noțiunii. Numai astfel putem explica inflația terminologică : umanism filologic, umanism artistic, umanism științific, umanism tehnic etc. și putem conchide că toate acestea sînt aspecte, momente dialectice ale aceluiași unic fenomen denumit **umanism contemporan.**

În ciuda deosebirilor de vederi, accentua acad. C. I. Gulian, conchizînd în urma unei întîlniri internaționale de la Geneva, organizată de UNESCO pe această temă, umanismul contemporan este astăzi o lozincă de regrupare a intelectualității pe plan mondial, chiar dacă unii sînt obsedați de „conflictul umanismelor", un prilej de dialog și înțelegere lucidă care nu escamotează deosebirile de vederi dar nici nu le ascute în mod fanatic și primejdios..., pentru salvarea omului și a culturii contemporane" [3].

Un patetic apel pentru promovarea unui umanism universal rațional [4] se desprinde și din lucrarea lui R. Maheu, director general al UNESCO, **Civilizația**

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969, p. 93.
[2] Vezi „Gazeta literară" nr. 8/18 februarie 1960.
[3] C. I. Gulian, *Originile umanismului și ale culturii, Introducere*, Editura Academiei, București, 1967, p. 7.
[4] P. Viau, *Pour une approche réaliste de l'humanisme*, „Economie et humanisme" nr. 179/1967.

universalului: „Umanitatea este împinsă către o civilizație planetară de progresul constant al tehnologiei și de nevoia omului de a accede la umanitate" [5], afirma autorul, argumentînd ideea unei solidarități universale printr-un umanism universal, tendință imperios necesară, întrucît „oamenii participă la o măreață aventură comună întregii omeniri la a cărei săvîrșire este nevoie de înțelegere și de efortul tuturor" [6].

Literatura filozofică contemporană relevă ideea metodologică fundamentală conform căreia înțelegerea problematicii vaste a umanismului se poate aborda numai elucidînd raportul bidimensional aparent antinomic: om-tehnică sau mai complet spus qvadridimensional om-știință-tehnică-cultură. În funcție de acestea se pot distinge două sensuri ale noțiunii de umanism: 1. Sensul istoric prim și restrîns, care se referă la umanism ca la preferința pentru aportul lingvistic, literar și filozofic al lumii antice, grecești și latine și 2. Sensul general, cuprinzător, care tratează umanismul ca atitudine generală față de lume și de viață constînd în aprecierea „esenței" inepuizabile a omului drept sursă ultimă a puterii creatoare umane. Acest umanism concepe omul ca ființă creatoare de bunuri materiale și morale, dar care, în același timp, poate și trebuie să le domine tocmai în virtutea calității specifice de a transcende pe sine și condițiile sale imediate [7].

Așadar, se remarcă în această a doua accepțiune o masivă lărgire a sferei umanismului prin ridicarea științei și tehnicii la rangul și demnitatea culturii, prin înglobarea tuturor valorilor create de oameni și puse în slujba oamenilor, iar relevarea calităților demiurgice ale omului, creator și stăpînitor al mijloacelor sale, devine absolut evidentă.

Pornind de la teza marxistă despre oameni ca „indivizi reali, vii"... care „au o istorie, deoarece trebuie să-și producă viața și anume trebuie s-o producă într-un anumit mod determinat" [8], putem înțelege adevărata bogăție de semnificații a dublei determinări a omului: cea socială și cea biologică.

O altă teză fundamentală a antropologiei filozofice marxiste este aceea după care omul, spirit viu, cutezător, înnoitor pe baza unor posibilități practic infinite de cunoaștere, manifestă o nelimitată gamă de posibilități creatoare în raporturile sale multiple cu natură înconjurătoare, în cucerirea căreia a realizat salturi uriașe.

Deplina înflorire a personalității umane, fiind caracteristică și posibilă numai în socialism, „omul nou se definește nu ca un apologet ci ca un constructor. Noninerția va fi recunoscută ca modul său preferențial de a exista, climatul său laborios, starea sa de echilibru. Indicele de noutate al omului în curs de a se contura ca reprezentativ pentru epoca socialismului stă în această înțelegere — a — sa — de sine (conștiința de sine) ca integrînd necunoscutul și împrospătînd continuu problematica propriei sale activități" [9].

Necesară în abordarea ariei vaste a problematicii omului, necesară și în economia studiului de față este noțiunea de **știință**, deoarece „fenomenul" știință adaugă noi dimensiuni, implică frapante mutații în peisajul existențial al omului în condițiile uriașei revoluții tehnico-științifice contemporane.

---

[5] R. Maheu, *Civilizația universalului*, Editura științifică, București, 1969, p. 26.
[6] *Ibidem*, p. 279.
[7] Vezi N. Rothenstreich, *Le sens de l'humanisme dans l'ére technologique*, „Revue phylosophique de la France et de l'étranger".
[8] K. Marx — F. Engels, *Opere*, vol. 3., Editura politică, București, 1962, p. 31.
[9] N. Bellu, *Marxismul și esența umană*, „Revista de filozofie" nr. 1/1968.

În literatura de specialitate se accentuează tot mai insistent pericolul „dezumanizării" științei, adică al îndepărtării de funcția ei existențială și a slujirii omului, fie prin monopolizarea ei de către un grup restrîns de „inițiați", fie, mai ales, prin aplicarea ei în scopuri militare [10]. Aceasta implică o creștere deosebit de acută a sentimentului de responsabilitate a oamenilor de știință, care trebuie să înțeleagă că descoperirile lor științifice nu reprezintă doar realizări ale cunoașterii, ci și fapte sociale, și să impună direcțiile utilizării acestora în ajutorul și nu împotriva oamenilor.

Într-un raport dialectic cu știința și — prin filiera acesteia — cu omul se află **tehnica.** Numeroși filozofi idealiști de nuanțe diferite au condamnat și condamnă tehnica drept ansamblu care dezumanizează, înrobește, alienează omul. Multe pagini din Spengler, Berdiaef, M. Foucault, din Sartre chiar, sînt elocvente în acest sens.

Există, deci, în contextul filozofiei contemporane, „filozofii primitive" negînd valoarea tehnicii, tinzînd să anuleze experiența dobîndită de umanitate în făurirea diverselor tehnici și ducînd la negarea civilizației. Mai există încă „filozofiile servile", tehnocratice, care îl îndeamnă pe om să se „alieneze" în mașinile inventate de el însuși, pierzînd controlul asupra lor. În realitate, tehnica este un element hotărîtor pentru destinul și eliberarea omului, o funcție existențială a esenței umane.

Simbolizînd pentru om puterea de dominare, de transformare conștientă a materiei, tehnica, de la crearea primelor unelte și pînă la perfecțiunea modulului lunar, are, așadar, un domeniu la fel de vast ca și acela al activității umane. Lărgind astfel sfera tehnicii de la „tehnica tehnicienilor" la tehnica oricărei acțiuni umane, învestind-o cu resursele umane pe care le conține virtual, ridicînd-o la rangul de valoare culturală dominantă în tabloul civilizației contemporane, putem conchide că singura atitudine filozofică justă (în raportul om-tehnică, s.ns.) este aceea care îndeamnă omul ca „propunînd invenții și elaborînd tehnici pentru a le organiza în producții consistente să aibă curajul propriilor lui propuneri; „...simțindu-se răspunzător de ele"... „menținîndu-și propria sa măsură umană;... nici înger, nici animal, nici Dumnezeu, ci ființă care, perfecționîndu-și propriile-i idei și propria-i muncă se perfecționează pe sine însuși"[11].

Combaterea „filozofiilor primitive" sau a celor „servile" și cultivarea sentimentului de superioritate a omului în raport cu creațiile sale (știința, tehnica sau arta) sînt trăsături ale unei autentice educații umaniste moderne, aceasta fiind, la rîndul ei, o componentă a educației științifice moderne. Într-un anumit sens, se poate afirma că scopul educației moderne în accepțiunea ei largă, acela de „a înarma omul să trăiască într-un univers în accelerație", de înflorire deplină a personalității umane se confundă — și ar trebui să fie așa — cu scopul educației umaniste : a umaniza, a racorda în sens plurivalent ființa umană la valorile perene ale culturii. Firește, acest lucru este posibil numai dacă se conferă culturii sensul ei real, dialectic și dinamic, de noțiune generică ce înglobează atît studiul artelor în general, al filozofiei, cît și studiul științelor și al descoperirilor științifice sau tehnice cu aplicațiile lor practice ; cultura presupune, de asemenea, studiul relațiilor reciproce care există obiectiv între aceste domenii, studiul legăturii permanente, vii și fecunde a acestora cu viața, cu realitatea. În caz contrar, însușirea uneia sau a alteia dintre zonele culturii duce la meserie, la practicism îngust.

[10] P. Langevin, *Valoarea umană a științei*, în *Gîndire și acțiune*, Ed. științifică, București, 1961, p. 106—108. Vezi și „Studia Filozoficzne", nr. 3/1967, care publică materialele unei conferințe asupra problemelor etice ale științei, organizate de Institutul de filozofie și sociologie al Academiei Polone, sau „Revista de referate și recenzii" nr. 2/1968.

[11] Guzzo Augusto, *L'uomo, la machina, la tehnica*, „Filosofia", Torino, nr. 17/1906, p. 449.

Ideea înlăturării rupturii dintre cele două culturi — cea științifică și cea social-umanistă — a devenit deja o idee metodologică fundamentală a pedagogiei moderne. În acest sens, printre obiectivele principale stabilite unui învățămînt modern al științelor — proces în plin curs de desfășurare — se includ și unele dintre cele ale noii educații umaniste [12], a cărei arie a devenit astfel extrem de vastă și de variată.

În practica școlară, educația umanistă, înțeleasă ca un complex de metode și mijloace specifice de realizare a unui umanism contemporan, se înfăptuiește mai mult în virtutea unui empirism pedagogic al cadrelor didactice (după cum reiese din discuțiile avute cu unii profesori, din răspunsurile primite la un sumar chestionar de control adresat elevilor).

Oportun ar fi, deci, să se treacă la un sistem organizat de influențare în sens umanist și prin intermediul disciplinelor impropriu denumite „realiste". Raportul dintre ponderea orelor de studii „realiste" și a celor „umaniste" din planul de învățămînt 1968/1969 (39,03% față de 35,7% la clasa a VIII-a și, respectiv 43,7% față de 31,2% la clasa a XI-a, secția reală) demonstrează că acțiunea educativă în acest sens devine necesară și posibilă, cu atît mai mult, cu cît „școala trebuie să dea societății atît buni specialiști, cît și cetățeni înaintați, cu un orizont larg, cu spirit de inițiativă, cu o minte receptivă la tot ce e nou și avansat, cu un înalt spirit de responsabilitate față de îndatoririle sociale". [13]

Făcîndu-se înțeleasă ideea că știința însăși e o disciplină umanistă prin imensul tezaur de rațiune cuprins în ea, coborînd știința din „turnul de fildeș" al specialiștilor în viața socială și în activitatea profesională a omului de rînd, se vor putea găsi și mijloacele concrete, metodice, de realizare a unei educații umaniste prin științele exacte. Cultivarea la elevi a unui veritabil spirit științific, deprinderea de către aceștia a unei metode științifice de înțelegere și „însușire" a lumii înconjurătoare, promovarea unei noi atitudini față de știință, față de caracterul și rezultatele ei devin astfel obiective majore ale unei educații umanist-științifice. O atitudine adecvată, realistă față de știință presupune formarea în conștiința elevilor a ideii că știința n-are nimic absolut și misterios, că e un instrument al omului pentru ameliorarea „condiției sale umane", un instrument imperfect, dar mereu perfectibil, cu ajutorul căruia s-au obținut mari succese, însoțite însă de tatonări, de eșecuri și chiar de sacrificiu.

Pentru aceasta știința trebuie concepută nu exclusiv sub aspectul utilității ei finale, ci și ca bucurie în sine, elevul ajungînd să descopere „frumusețea" științei, sesizabilă numai prin inteligență. Aceasta nu trebuie să se opună frumuseții artistice, adresată mai ales simțurilor, ci trebuie să coexiste cu ea. „Nu este vorba de a amputa omul ci de a-l îmbogăți" [14].

Într-o conferință din 1962, ținută de cunoscutul profesor Marcel Boll, se demonstrează elocvent rolul principal, sintetizator al fizicii în cadrul științelor contemporane. Autorul o numește astfel drept „disciplină care constituie cvasitotalitatea a ceea ce se numește mai just știință fundamentală", baza culturii intelectuale [15]. Totodată, se relevă și potențialul umanist deosebit de bogat al acestei științe: „Fizica, prin simplitatea ei relativă și eficacitatea ei fără pereche este te-

[12] Vol. *Manuel de l'UNESCO nr. 6, 1966 pour l'enseignement de sciences*, Paris, Unesco, 1964. Vezi și Ralph W. Tyler, *Asseing the progress of education in science*, „The Science Teacher", p. 11—14.

[13] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969, p. 94.

[14] J. Fourastié, *Les conditions de l'esprit scientifique*, Paris, Gallimard N.R.F., 1967, p. 170.

[15] M. Boll, *L'avenir culturel de la physique*, „Bulletin de la Societé française de pédagogie", Paris, nr. 144, 1963, p. 22—52.

renul ales pentru dezvoltarea unui umanism de masă, actual, ca o contragreutate opusă tradiționalismului estetic, **un umanism bazat pe gradație**: constatare, explicare, prevedere, îndreptare [16]".

Se poate detecta ușor ideea conceperii fizicii ca o disciplină umanistă a celebrului proiect de reformă a învățămîntului francez Langevin-Wallon, idee apropiată și vederilor pedagogiei noastre.

Iată de ce, în cercetarea pe care am inițiat-o cuprinzînd elevii cîtorva clase de la două licee din Capitală, ne-am oprit la realizarea educației umaniste prin **lecțiile de fizică și chimie**, intenționînd ca în anul școlar 1969/1970 să o extindem și la lecțiile de biologie.

În general, este cunoscută ideea — nu facem altceva decît s-o accentuăm doar — conform căreia, prin multitudinea de cunoștințe sistematizate, științele (obiectele de învățămînt cu atît mai mult) contribuie la o profundă cunoaștere a omului, a lumii înconjurătoare, ajută la o explicare științifică adecvată a acestora, îndeamnă la acțiuni utile în folosul oamenilor. Triada cunoaștere—explicare—acțiune are deosebite repercusiuni în plan psihologic și pedagogic din punctul de vedere al elevului, mediind planul comportamentului.

Considerăm, deci, că realizarea educației umaniste se poate concretiza printr-un nucleu de însușiri pe care le credem esențiale: **respectul** față de om, creator al tuturor bunurilor materiale și spirituale dintotdeauna și de pretutindeni, **înțelegerea și admirația** față de autenticile valori artistice, științifice și tehnice, **cultivarea unui veritabil spirit științific, a pasiunii pentru creație și cercetare, încrederea, optimismul** față de destinul omenirii și față de propriile-i forțe, **dorința** de a contribui la progresul omenirii, **ura, disprețul** față de cei care folosesc mijloacele științei și ale tehnicii în scopuri distructive, **spiritul de solidaritate** cu oamenii muncii de pretutindeni, creatori, în fapt, ai valorilor științifice și tehnice.

Pentru surprinderea acestor însușiri ale personalității elevilor ținînd nemijlocit de educația lor umanistă, am folosit o arie relativ variată de procedee metodice, arie pe care o dată cu extinderea ceretării, vom continua s-o îmbogățim. Indicăm numai cîteva din aceste instrumente de investigare: analiza programelor și a manualelor școlare, observații prin asistențe la lecții de fizică și chimie, convorbiri cu mai mulți profesori avînd specialitățile respective*, convorbiri cu elevii, ancheta pe baza chestionarului, construirea de către profesori a unor lecții conform unor indicații ale noastre, accentuîndu-se elementele educației umaniste, desfășurarea unor ore de dirigenție pe tema umanismului contemporan și altele.

Firește că deocamdată nu putem avansa decît unele concluzii parțiale ale cercetării temei propuse. Astfel, în urma unei analize a manualelor de fizică pentru clasele a IX-a, a X-a, a XI-a, a XII-a, efectuate prin prisma obiectivelor pe care ni le-am propus, putem conchide că există capitole și lecții care se pretează mai mult și altele mai puțin, unele direct, iar altele mai puțin direct realizării educației umaniste. Se înțelege că, într-un sens larg, orice nouă cunoștință, sumată ansamblului general, „umanizează". Este vorba însă de a găsi pe acelea și, mai ales, de a găsi mijloacele metodice adecvate care fac ca potența, virtualul să devină realitate. Consemnăm astfel că, în manualul de clasa a IX-a, capitolul introductiv — Obiectul și metoda de cercetare în fizică — aparent vitregit de posibilitățile educative pe linia educației umaniste, poate fi îmbogățit prin intervenții substanțiale din partea profesorului privind motivația fizicii ca știință și ca obiect de învățămînt.

[16] *Ibidem.*

* Mulțumim pe această cale prof. Marius Gall, care ne-a oferit un sprijin prețios în desfășurarea cercetării.

De asemenea, aportul profesorului se accentuează la lecțiile despre legile fizicii (fie legile dinamicii sau legea fundamentală a transformării și conservării energiei) care în manual ne par tratate sec și arid, chiar ușor anacronic, deoarece sînt lipsite de cadru, de contextul istoric în care au fost formulate, de numele celebre care le-au enunțat și demonstrat, ba și de unele din aplicațiile care le dau viabilitatea și strălucirea. În schimb, bine încadrate prin istoricul și finalitatea lor, solid ancorate în actualitate ne apar noțiunile din capitolele **Zborul avionului. Energia hidraulică, Transformatoare electrice, Electrificare** (clasa a XI-a). Deosebit de eficiente din punctul nostru de vedere, și nu doar la modul ideal, ci la cel concret, de tratare metodică sînt lecțiile din capitolul **Structura substanței :** electronul, nucleul atomic, radioactivitatea naturală sau artificială sau particulele elementare (clasa a XII-a).

Vorbind elevilor despre ridicarea sau coborîrea tensiunii, despre transformarea energiei electrice, despre aplicațiile variate ale bobinei de inducție, făcîndu-i să înțeleagă principiul științific pe baza căruia funcționează cunoscute aparate, ca telefonul ori magnetofonul (clasa a XI-a, lecția **Experiențe cu transformatoare**), dezvoltînd puțin paranteza despre electroscopul cu dielectrină inventat de fizicianul român D. Hurmuzescu (clasa a XI-a, lecția **Fenomene fundamentale electrostatice**) sau orientînd discuțiile elevilor — într-adevăr unii dintre aceștia au cunoștințe depășind manualul — despre fiziunea nucleară și folosirea în scopuri pașnice a uriașei energii nucleare (clasa a XII-a, **Cercetări actuale în fizica nucleară**) — ne rezumăm doar la cîteva dintre lecțiile la care am asistat — profesorii au realizat mult pe linia educației umaniste a elevilor. Astfel, admirația față de valorile științei și tehnicii, încrederea în forțele nelimitat creatoare ale omului, înțelegerea științei ca proces continuu și dorința de a contribui la progresul acesteia — cîteva din coordonatele educației umaniste — au trecut în domeniul valorilor intelectuale și morale, sub forma unor noțiuni, sentimente sau convingeri.

Exemple elocvente se pot furniza și de la **lecțiile de chimie.** Trăgîndu-se concluzia — una dintre concluzii — că atît iperita, cît și grupa sulfamidelor sînt combinații organice ale sulfului (lecția cu același titlu, clasa a XI-a), n-a fost nevoie ca profesoara să „forțeze" prea mult contrastul pentru ca elevii să-și întărească convingerea despre necesitatea aplicării „umane" a rezultatelor științei. Într-o altă lecție, prezentîndu-se structura neelucidată teoretic a grupării nitro, elevilor li s-a atras atenția asupra caracterului „deschis" al științei, asupra dificultăților întîmpinate de aceasta în drumul său continuu ascendent, fiind îndemnați deci, la „însușirea" unui spirit științific, a unei metode științifice moderne.

Fără a intra în amănunte de ordin științific sau metodic și exprimîndu-ne convingerea că asemenea exemple pot fi multiplicate de profesorii de specialitate, menționăm totuși că o bună educație umanistă nu se realizează simplu, automat, printr-o înșiruire de fapte și de nume sau de fraze bombastice „lipite" mai mult sau mai puțin abil conținutului științific al lecțiilor. Optăm mai degrabă pentru înlăturarea dificultății ce provine din lipsa unui echilibru dialectic între logica științei și logica didactică. De altfel, din analiza manualelor, a observațiilor acumulate la lecțiile la care am asistat, a răspunsurilor elevilor la un chestionar, a discuțiilor cu aceștia, putem desprinde și alte numeroase dificultăți în „însușirea umanistă" a științelor exacte. Semnalăm mai întîi pe aceea, pe deplin motivată obiectiv, provenind din vastitatea materialului informațional care copleșește pe profesori și, cu atît mai mult, pe elevi, ducînd la supraîncărcarea acestora din urmă. Nu sînt rare cazurile în care profesorul sau autorii de manuale uită că „scopul fizicii nu e

doar de a da elevilor cunoștințe care sînt indispensabile pentru înțelegerea lumii de azi, așa de strict marcată de progresele științei și tehnicii, ci și de a dezvolta unele calități intelectuale și chiar morale".[17]

Fără a nega în vreun fel importanța demonstrațiilor matematice, a exercițiilor și a problemelor, a formulelor — uneori destul de stufoase — din fizică sau chimie, nu putem fi de acord cu orele în care, datorită unor asemenea excese, elevii uită sensul noțiunilor, care devin astfel moarte, inutile, lipsite de legătura cu viața. Am întîlnit spre exemplu, situația în care elevii știau perfect legile curentului electric sau demonstrația detaliată a teoremelor lui Kikchoff, dar n-au putut răspunde corect ce fel de curent (continuu sau alternativ) se folosește la iluminat, ce funcție au transformatoarele întîlnite de sute de ori pe strada, ori n-au putut manevra un electromotor în laboratorul școlii. Tipica greșeală a ruperii teoriei de practică se repercutează de data aceasta în plan educativ, generînd unele consecințe supărătoare. Se ajunge astfel la situații în care unii elevi încearcă — în mod destul de confuz, de ambiguu, poate — sentimentul de înstrăinare, de supunere, de nereceptivitate față de tehnică, de fetișizare a ei, corelat cu acela de neîncredere în propriile lor forțe. Ei sînt astfel niște simpli virtuoși ai formulelor, niște mici specialiști care, însă, în cazul cînd nu urmează o facultate tehnică, vor uita totul o dată cu părăsirea manualului de fizică sau de chimie. Această „specializare timpurie" duce, în practica școlară, la monopolizarea orelor de către un număr restrîns de elevi care știu manualul, citesc și alte lucrări de specialitate, cu care profesorul lucrează în mod deosebit, și la îndepărtarea celorlalți (de cele mai multe ori mai mulți) de orele respective, care învață „să treacă" de teamă sau de rușine față de părinți sau profesori, sau ca să știe „ceva". Elocvente, în acest sens, credem, sînt rezultatele unui chestionar privind învățarea fizicii, adresat unui număr de 124 elevi. Astfel, reiese că numai 45,3% sînt pasionați de cunoștințele de fizică, mai ales de cele strict legate de aplicațiile tehnice, că 62,08% nu citesc altceva în afara manualului și a notițelor (nici măcar literatură științifico-fantastică), că doar 25,78% se gîndesc să cerceteze, să inventeze ceva nou. Consemnăm, tot ca exemplu, răspunsurile date de 28 eleve ale clasei a XI-a, secția reală, la întrebarea „De ce înveți la chimie ?" Rezultă că 10,7% învață din pasiune, 25% pentru viitoarea profesie, 50,02% pentru că le ajută „în general", iar 14,28% mărturisesc că nu le ajută de loc, cu nimic.

Deficiențele pe linia formării unui autentic spirit științific, a însușirii unei metode științifice, a unei atitudini moderne, adecvate, față de știință, carențele în direcția cîtorva dintre coordonatele unei educații umaniste în sensul larg propus de noi mai sus, ne apar evidente și regretabile. Cu atît mai mult cu cît înșiși elevii, invitați să-și prospecteze un model pentru viitorul mai apropiat sau mai îndepărtat, în care știința și tehnica vor juca un rol de prim rang în contextul civilizației, sesizează cu relativă ușurință necesitatea împlinirii personalității lor pe linia educației umanist-științifice. La această concluzie — pe care o presupuneam, de altfel — ne-a condus analiza răspunsurilor primite de la un număr de 96 de elevi din clasele a X-a, a XI-a și a XII-a la întrebarea : „Care credeți că vor fi principalele trăsături intelectuale și morale ale omului din anul 2000 ?" Cu toate că întrebarea cu o sferă foarte largă a facilitat „fantazarea" elevilor în

[17] *Les sciences physiques dans les lycées* (Horaires, instruction et programme). Institut pédagogique nationale, Paris, 1963.

sensul romanelor de science-fiction, sub arhitectura uşor barocă a răspunsurilor am putut depista armătura ştiinţifică autentică. Se atestă astfel încă o dată că interesele elevilor se centrează spre cele care ţin de ştiinţă şi tehnică (lucru cu atît mai explicabil cu cît elevii anchetaţi sînt la secţia reală a liceului), din punct de vedere moral fiind animaţi în general de optimism, de încredere în forţele creatoare ale omului, în propriile lor forţe. În funcţie de numărul de opţiuni, putem ordona astfel acele trăsături intelectuale desemnate de elevi ca fiind principale : **spirit de sinteză** (84)*, **inventivitate-creativitate** (81), **curiozitate ştiinţifică** (78), **capacitate de muncă** (75).

În privinţa trăsăturilor morale, acestea se succed astfel : cinste (90), hărnicie (87), îndrăzneală-curaj (85), responsabilitate socială (73). Menţionăm spre exemplificare cîteva spicuiri din unele răspunsuri primite : „Cred că trăsăturile intelectuale ale omului din anul 2000, tinzînd spre perfecţiune, — anticipează un elev, G. L. — vor fi : o mare capacitate de însuşire a cunoştinţelor din variate domenii de activitate (vor fi atîtea !!), o nepotolită sete de a şti, de a cunoaşte, o surprinzătoare forţă de a inventa lucruri noi". I. A. completează parcă : „Sînt sigur că omul anului 2000, cuceritor al unei mari părţi din Cosmos, va şti mult mai multe lucruri decît omul de azi şi îşi va crea continuu noi mijloace de viaţă pe care nici nu le putem bănui...".

Firește, constatarea existenţei unor asemenea noţiuni şi convingeri la elevii anchetaţi nu ne îndreptăţeşte să conchidem că ei şi le formează, măcar în planul ideatic-declarativ dacă nu şi în cel al comportamentului, numai prin lecţiile de fizică sau chimie. Aportul acestor obiecte de învăţămînt în acest sens are însă un rol hotărîtor.

Se cere o mai strigentă concentrare, sistematizare a conţinutului manualelor sau a expunerilor profesorilor, nu prin reducerea numărului de noţiuni, ci mergîndu-se în sensul însuşirii „raporturilor de bază" dintre noţiuni, prin prisma reevaluării raportului logica ştiinţei — logica didactică.

Nu trebuie uitat faptul că liceul nostru rămîne totuşi o şcoală de cultură generală. Mai mult decît atît, în literatura de specialitate se reclamă o „însuşire umanistă" a ştiinţei, chiar şi în învăţămîntul tehnic.[18]

Este necesară prezentarea, în măsura posibilului, a problemelor în evoluţia lor, fie „au ralenti", de la prezent spre trecut, fie în mod cronologic, ajungîndu-se la cele mai recente descoperiri.[19] De asemenea, este necesară şi o reevaluare a matematizării şi a excesului de formule (mai ales la chimie) în avantajul unei mai strînse legături a cunoştinţelor cu practica. Se simte nevoia mai multor ore de laborator, necesitate sesizată şi reclamată de elevi (78,2% din cei anchetaţi). Evident, se impune de la sine o suplimentare a dotării laboratoarelor. În sfîrşit, nu trebuie pierdută din vedere importanţa activităţilor desfăşurate în cercurile ştiinţifice, în care să se alterneze chestiunile teoretice de înaltă ţinută ştiinţifică cu cele practice, de mînuire a unor aparate mai mult sau mai puţin complexe.

---

* Cifrele reprezintă numărul de opţiuni.

[18] Medeiros Gutierez. M.A. *Humanisme et formation technique*, „Canadian Education and Research Digest", Toronto, 1/1966, p. 26—33; Baron Roberts, *La mission du technique*, „Education Nationale" nr. 30/1965, p. 79 : Ives Deforge, *Introduction à la technologie*, „Dossiers Documentaires", Paris, 71/1965, p. 3—16.

[19] Făcînd o analiză referitoare la *Cerinţele modernizării programelor de fizică pentru şcoala de 10 ani*, urmărind alt obiectiv decît al cercetării noastre, prof. M. Petrescu ajunge la concluzii asemănătoare (Vezi „Revista de pedagogie" nr. 5/1969 p. 50—54).

ACTIVITATEA CREATOARE A ELEVILOR DE LA CLASELE SPECIALE DE MATEMATICĂ*

ILIE ILASIEVICI
prof. gradul I la Liceul „GH. Lazăr", Bucureşti

Experienţa a demonstrat că elevii din clasele speciale de matematică au multiple posibilităţi de a-şi manifesta şi dezvolta aptitudinile lor pentru matematică.

Formele principale de manifestare concretă a aptitudinilor pentru matematică folosite de mine la clasele speciale de matematică pot fi grupate astfel :

a) Rezolvarea şi comentarea unor probleme sau exerciţii de sinteză.

b) Elaborarea unor lucrări individuale pe baza unei tematici sugerate de profesor.

c) Activitatea multilaterală desfăşurată la elaborarea unei „reviste matematice" la nivelul clasei.

d) Pregătirea individuală pentru participarea la diferite concursuri.

Voi adăuga cîteva explicaţii la punctele acestei enumerări.

a. *Rezolvarea şi comentarea unor probleme sau exerciţii de sinteză :*

Alegerea acestor probleme sau exerciţii de sinteză cade în sarcina profesorului clasei. Problemele şi exerciţiile alese trebuie să se refere la aspectele esenţiale ale matematicii şi să trezească interesul şi gîndirea elevilor.

În unele situaţii şi mai ales pentru problemele şi exerciţiile frecvente în aplicaţiile matematice se caută particularizări sau, dacă e posibil, unele generalizări.

Comentariile pe marginea rezolvării problemelor sau a exerciţiilor se referă la metodele variate de rezolvare (geometrie, vectorial, analitic, trigonometric etc.).

Problemele şi exerciţiile alese cuprind de multe ori şi unele inegalităţi care au o aplicare frecventă în diverse discipline matematice sau tehnice. Uneori, problemele şi exerciţiile sînt grupate pe anumite procedee de rezolvare.

b. *Elaborarea unor lucrări individuale.*

Profesorul sugerează la începutul unui an şcolar o gamă variată de teme mai importante pentru nivelul clasei respective. În elaborarea acestor lucrări se cere o

---

* Comunicare prezentată la primul Congres internaţional de învăţămînt matematic care a avut loc la Lyon (Franţa) între 24—30 august 1969, în cadrul secţiei „Metode, conţinut şi pregătirea profesorilor".

contribuție personală ca de exemplu : relevarea unei proprietăți noi, un punct de vedere mai deosebit în prezentarea temei, o interpretare personală sau o sistematizare mai deosebită etc.

Elevul este obligat să cerceteze o bibliografie minimală indicată de profesor și să o completeze cu alte lucrări studiate, prin indicarea titlului, a autorilor etc.

Lucrările elaborate sînt prezentate în colectivul clasei, la anumite date fixate, se poartă discuții, se frămîntă idei contradictorii, se aduc exemple de excepții etc.

Cu ocazia studierii bibliografiei și a elaborării lucrării, elevul este captivat, de cele mai multe ori, și de alte aspecte matematice necuprinse în temă. Chiar dacă nu le valorifică imediat în lucrare, elevul va continua să se documenteze, să citească mereu și alte lucrări, chiar peste nivelul clasei, tinzînd spre o informare mai profundă și mai bogată.

c) *Activitatea multilaterală desfășurată la elaborarea unei „reviste matematice" la nivelul clasei*

În afara revistelor de matematici pe plan național, la care toți elevii sînt abonați și le studiază cu atenție, colectivul clasei speciale de matematică este solicitat la elaborarea a cel puțin trei numere pe un an școlar.

Colaborarea la „revista de matematică" a clasei este o formă a dorinței de afirmare și de stimulare a interesului elevilor către studiul temeinic al matematicii.

Colectivul de redacție, sub îndrumarea profesorului clasei, angajîndu-se de bunăvoie să depună o muncă suplimentară, antrenează într-o muncă susținută pe toți elevii clasei și în unele situații și pe alți elevi din clasele apropiate, la următoarele activități :

— la crearea de probleme noi și la rezolvarea celor propuse ;

— la redactarea unor note matematice referitoare fie la unele metode de rezolvare a problemelor sau exercițiilor, fie la unele spicuiri interesante din revistele de specialitate de peste hotare, fie la unele teme actuale etc. ;

— la activitatea practică de redacție : ședințe de studiul materialelor prezentate, de corectarea materialelor înainte și după litografiere, aranjarea estetică a temelor, popularizarea și difuzarea revistei etc.

Menționăm că această publicație nu urmărește nici un beneficiu material.

d) *Pregătirea individuală pentru participarea la diferite concursuri.*

Este evident că toți elevii clasei speciale de matematică participă benevol la diferite concursuri de matematică. În acest scop, ei se pregătesc foarte mult individual și în ore speciale, sub îndrumarea atentă a profesorului, pentru orice concurs la care sînt solicitați.

Rezultatele frumoase obținute de elevii clasei speciale sînt în același timp un îndemn la un studiu și mai temeinic al matematicii.

Aceste forme de manifestare a aptitudinilor pentru matematică aduc un serios serviciu procesului de învățămînt, ridicînd considerabil nivelul învățămîntului matematic din liceu.

ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA MUNCII DE CERCETARE PEDAGOGICĂ ÎN ŞCOALĂ

PANAIT IVANCIU
director adjunct al Liceului „Gh. ŞINCAI", Bucureşti

Cu mai mult timp în urmă, la Liceul „Gh. Şincai" din Bucureşti s-a încheiat şi s-a reuşit să se dea viaţă ideii de cercetare în şcoală. În prezent sînt dovezi că măsurile de iniţiere şi de coordonare a muncii de cercetare au asigurat rezultate care se bucură de bune aprecieri [1].

Ideea organizării şi desfăşurării cercetării pedagogice la Liceul „Gh. Şincai" a izvorît din dorinţa de creştere a eficienţei predării şi din constatarea existenţei unui număr suficient de cadre capabile pentru această muncă sau care puteau fi pregătite într-un timp relativ scurt în acest scop. Ne referim la profesori care aveau grade didactice, publicaţii în presa de specialitate, manuale, studii, lucrări beletristice, care au colaborat cu unele institute de cercetări şi edituri şi care manifestă un interes vădit pentru cercetare. Îndrumată în mod susţinut, perioada de pregătire de doi ani, în cadrul căreia s-a accentuat pe accesibilitate, pe însuşirea unei bibliografii adecvate şi pe încercări de cercetare a slujit la crearea climatului favorabil cercetării.

Pentru început, un grup de profesori au cercetat problema tratării individuale şi diferenţiate a acelor elevi care, prin rezultatele obţinute la învăţătură, se situau în rîndurile celor cu note sub limita de promovare. Cercetarea urmărea găsirea unui sistem de metode şi procedee, care să asigure îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură. S-a considerat că stabilirea corectă şi la timp a cauzelor care frînează dezvoltarea laturilor psihice ale personalităţii elevului şi folosirea unor metode şi procedee potrivite pentru îndepărtarea acestor cauze constituie calea pe care se poate merge pentru realizarea scopului propus. Cercetarea acestei probleme a fost planificată pe o durată de doi ani şi s-a desfăşurat în două etape : prima, de cunoaştere a elevilor luaţi în evidenţă pentru cercetare ; a doua, de tratare a acestor elevi.

Ca urmare a faptului că nu există un sistem de îndrumare metodologică a cercetării pedagogice în şcoală, modul de organizare şi de desfăşurare a acestei activităţi a devenit obiectul unor cercetări care au durat peste şase ani şcolari (1962/1963 — 1968/1969). Se pot găsi unele articole de această natură, dar ele nu pot rezolva decît în parte problemele de îndrumare pe care le ridică munca de cercetare într-o şcoală. Asemenea articole sînt puţine la număr şi se referă, de obicei, la munca de cercetare din instituţiile specializate şi, în plus, apariţia lor are un caracter sporadic.

Pe baza acestor considerente şi ştiind că teoria nu poate trăi şi progresa decît printr-o legătură permanentă cu practica, cu viaţa, cercetarea noastră a pornit de la ipoteza că studierea unei experienţe îndelungate, acumulată în munca

---

[1] Ne referim, de exemplu, printre altele, la cele consemnate de Oniţa Gligor în articolul *Mobilizarea gîndirii creatoare*, „Gazeta învăţămîntului", nr. 950 din 7 iunie 1968, p. 1.

de coordonare a cercetării pedagogice din şcoală, constituie o sursă de generalizări care, prin valoarea lor, pot servi la determinarea coordonatelor de organizare şi la schiţarea perspectivelor pe care această activitate le poate avea.

Pentru atingerea scopului cercetării s-au folosit, în mod combinat, mai multe metode. Metodelor *observaţiei* şi *discuţiei* — individuale şi colective — special organizate li s-au alăturat *ancheta* şi *studierea comparativă a ipotezelor de lucru ale cercetărilor*, pe care le-am coordonat* cu ale unor cercetări similare publicate în literatura de specialitate[2].

Au fost investigaţi peste patruzeci de profesori-cercetători şi s-au purtat discuţii cu specialişti ai cercetării pedagogice, pe întreaga perioadă de desfăşurare a cercetării, în momentele considerate cheie pentru asigurarea succesului ei.

Cele trei sesiuni de comunicări organizate pînă acum la Liceul „Gh. Şincai" au oferit prilejuri de comparare periodică a rezultatelor obţinute de la o etapă la alta.

Din cercetarea la care ne referim, am desprins cîteva concluzii care — după părerea noastră — pot avea o valoare practică mai largă. Considerînd că vom putea contribui sau măcar vom reuşi să stîrnim interesul altora pentru găsirea unor soluţii de extindere a cercetării pedagogice, încercăm să susţinem ideea necesităţii şi posibilităţii muncii de cercetare în şcoală, să formulăm cerinţe ale organizării şi desfăşurării ei, să prezentăm cîteva rezultate şi, în acelaşi timp, să ne referim la unele dintre perspectivele pe care această activitate le poate avea.

*
* *

Există o gamă largă şi variată a problemelor pe care le ridică munca la catedră şi, dintre acestea, multe sînt de natură metodică. Practica dovedeşte că sînt cazuri cînd asemenea probleme nu pot fi rezolvate la momentul oportun şi în modul cel mai fericit. Datorită caracteristicilor pe care le prezintă dinamica şcolii, personalitatea fiecărui elev, colectivul clasei şi profesorul, atît experienţa pozitivă (proprie sau colectivă), cît şi literatura pedagogică, rămîn mereu deficitare în legătură cu soluţionările problemelor care apar în viaţa şcolilor.

Aceeaşi problemă, în raport cu condiţiile concrete în care ea apare, poate reclama noi soluţii de rezolvare. Mai mult, pentru acelaşi aspect al unei probleme, la şcoli diferite, clase diferite sau chiar elevi, nu sînt puţine cazurile în care se constată că aplicarea unei metode sau a unui procedeu cunoscut nu asigură întotdeauna rezultatele pe care se scontează.

Necesitatea cercetării pedagogice în şcoală este determinată deci de nevoile predării, care se cer a fi împlinite la nivelul sarcinilor ei actuale şi de perspectivă. Cercetarea pedagogică — fiind în acelaşi timp şi o formă superioară de perfecţionare continuă a cadrelor didactice — se impune în mod necesar a fi extinsă. Prin faptul că implică documentare teoretică, delimitare de fapte semnificative, emitere şi verificare de ipoteze, ea deschide cîmp liber creativităţii profesorului, înlătură formalismul şi nu lasă loc pentru statornicirea rutinei.

★

* Cercetări cu privire la tratarea individuală a elevilor.

[2] A. A. Kîrsanov, *Individualizarea procesului de învăţămînt*, „Analele româno-sovietice" din 1963, p. 34—42.

Analiza atentă a unor fapte din școli — chiar numai pe baza articolelor apărute în presa noastră — arată că se lărgește continuu sfera celor ce înțeleg necesitatea cercetării în școală și — în același timp — dovedește existența posibilității care exprimă linia acestei necesități. O dovadă de acest gen o constituie — de exemplu — și faptul că la sesiunea de comunicări științifice organizată la Craiova, în acest an, de Institutul de științe pedagogice, mai mult de jumătate din numărul lucrărilor cuprinse în program au fost prezentate de cadre didactice.

Bucurîndu-se permanent de avantajele oferite de laboratorul (clasa de elevi) în care-și desfășoară zilnic activitatea, profesorul dispune de condiții care îi permit urmărirea fenomenului cercetat în mod direct, pe o perioadă lungă de timp și în condiții variate. Se pare că în cazul profesorului-cercetător riscul apariției factorilor perturbatori în multe experimente este diminuat sau chiar exclus.

În ce privește calitățile pe care profesorul trebuie să le dobîndească, ne referim mai ales la cele necesare interpretării rezultatelor cercetării. Acest lucru poate fi realizat printr-o continuă documentare și încercări de cercetare. Fiind beneficiarul propriei lui cercetări, profesorul este interesat să învețe să cerceteze și învață cercetînd. În aceeași ordine de idei, trebuie spus că în materie de cercetare pedagogică experiența proprie, observația organizată și pasiunea pentru cercetare sînt de multe ori condiții mai importante decît chiar o aparatură oarecare, fie ea și modernă, fără a ignora de loc importanța acesteia.

★

Organizarea și desfășurarea muncii de cercetare pedagogică în școală, cu caracter colectiv, impune unele cerințe speciale. Astfel, formarea și dezvoltarea unui curent de opinii favorabil cercetării le socotim cerințe fundamentale, pentru că în condițiile actuale de muncă din școală cercetarea nu este și nici nu poate fi obligatorie. Faptul că ea poate fi stimulată de sistemul de acordare a gradelor didactice este un adevăr, dar, în același timp, tot atît de adevărat este și modul în care ea se manifestă — adesea sporadic și cu finalizări limitate.

Formarea curentului de opinie se poate realiza prin: explorarea potențelor de cercetare, dezvoltarea unui fond motivațional de cercetare, inițierea asupra metodologiei muncii de cercetare.

Cunoașterea modului de pregătire a lecțiilor, a activității pe care profesorul o desfășoară în cadrul societăților literare și științifice, analiza referatelor prezentate în ședințele comisiilor metodice, consiliilor profesorale sau cercurilor pedagogice, studierea lucrărilor întocmite pentru obținerea gradelor didactice sînt numai cîteva din mijloacele care se pot folosi pentru prospectarea potențelor de care dispun membrii unui colectiv pedagogic.

Analizele periodice orientate special, discuțiile care au ca obiect probleme ale cercetării, determinarea unor preocupări de studiere a experienței pozitive și popularizarea meritelor lucrărilor întocmite de unele cadre didactice, pot asigura formarea fondului motivațional.

O primă și importantă acțiune de inițiere metodologică a celor ce urmează să fie antrenați în cercetare o constituie realizarea și prezentarea, în cadrul consiliului profesoral, a unei expuneri cu privire la metodologia cercetării pedagogice. Întocmită în mod sistematic, pe baza unei bibliografii[3] — chiar minimală, dar

[3] Printre altele, ne referim, de exemplu, la articolele publicate de M. Timofte și L. Ghivirigă, în „Revista de pedagogie" nr. 2, 3 și 4 din anul 1959.

adecvată — și a unor exemple, mai ales din cadrul școlii, expunerea asigură înțelegerea esențialului și, în același timp, determină interesul pentru acumularea unor noi informații metodologice. Folosirea realistă a posibilităților de cercetare din școală este o altă cerință prin împlinirea căreia se stabilește cadrul concret de desfășurare a muncii de cercetare.

Modalitățile de folosire a posibilităților de cercetare din școală se reflectă în : constituirea colectivului de cercetare, alegerea temei de cercetare și formularea scopului, întocmirea planului de cercetare.

Valoarea potențelor de cercetare și a fondului motivațional de care dispun cadrele didactice este un criteriu de constituire a colectivului de profesori-cercetători. Colectivul de cercetare care sintetizează experiența pozitivă din școală și reușește să constituie laboratorul gîndirii colective asigură succesul cercetării. Primii membri ai colectivului pot fi profesorii care dovedesc posibilități reale de cercetare și, de obicei, aceștia sînt dintre cei care au un anumit stadiu de „ucenicie" în cercetare.

Alegerea temei de cercetare este o primă problemă în rezolvarea căreia se manifestă valoarea grupului de profesori-cercetători. Actualitatea, utilitatea și posibilitatea concretă de cercetare sînt calități pe care tema aleasă trebuie să le întrunească. Tema este actuală și utilă, dacă izvorăște din nevoile reale ale școlii și dacă urmărește scopuri care slujesc atît acestor nevoi, cît și celor ale perfecționării învățămîntului. Realizarea cercetării unei teme depinde de analiza care vizează experiența existentă, de condițiile de documentare teoretică, de o anumită aparatură, de volumul de timp pe care îl necesită etc.

Planul de cercetare întruchipează și dovedește vizibil valorificarea posibilităților de abordare a temei alese. Privirea de ansamblu sau pe părți, prevederea perspectivelor, a metodelor și a rezultatelor sînt probleme care nu pot fi neglijate în desfășurarea nici unei cercetări. Planul de cercetare — elaborat pe baze științifice — prin toate prevederile pe care le cuprinde, constituie un valoros instrument de lucru. A desfășura cercetarea unei teme fără un plan de cercetare sau pe baza unuia care a fost întocmit formal înseamnă a face munca la întîmplare și cu rezultate nesigure, minime sau lipsite de valabilitate. Aprecierea publică a rezultatelor pe care profesorii le obțin în cercetările lor este cerința care asigură extinderea cercetării pedagogice în rîndurile colectivului didactic.

Analiza rezultatelor în ședințe special organizate, participarea cu lucrări la sesiunile de comunicări organizate în școală sau în afara ei, publicarea de articole în presa de specialitate și aplicarea rezultatelor în practica muncii din școală sînt cîteva din mijloacele care pot asigura aprecierea publică a meritelor profesorului-cercetător.

Organizarea sesiunilor de comunicări necesită un timp relativ îndelungat. Prima noastră sesiune de referate s-a organizat în trei luni, iar desfășurarea ei, pe comisii metodice reunite, s-a programat la date diferite, pe parcursul a două săptămîni. Dacă ne referim la sesiunile care au urmat, putem spune că pentru fiecare din ele timpul de organizare a crescut proporțional cu exigențele controlului științific al lucrărilor prezentate. Pe această linie, pentru sesiunea noastră din acest an am solicitat și am obținut sprijinul unor cercetători din Institutul de științe pedagogice.

Sprijinul permanent și multilateral al conducerii școlii este o altă cerință a organizării și desfășurării cercetării pedagogice în școală. Premisele pe baza

cărora o formulăm le constituie cercetarea minuțioasă a faptelor, meditarea îndelungată și atentă asupra unor concluzii parțiale, dar suficiente ca număr, cît și rezultatele obținute. Aportul conducerii școlii îl considerăm ca factor principal al apariției, și mai ales, al dezvoltării climatului necesar cercetării. Datorită rolului său, directorul are privirea de ansamblu asupra realităților din școală. Așa stînd lucrurile, el are deci posibilitatea unor importante contribuții pentru asigurarea unității de cerințe și de acțiune pe care o implică munca de cercetare. Dezvoltarea bazei materiale (amenajarea de laboratoare, cabinete etc.), lărgirea posibilităților de documentare, găsirea formelor eficiente de asistență metodologică și de cointeresare etc. sînt condiții ale muncii de cercetare care, în mare măsură, pot fi asigurate numai de conducerea școlii. Includerea problemei cercetării pedagogice ca obiectiv în planul general al școlii și atribuirea sarcinii de coordonare a acestei munci unuia dintre membrii colectivului de direcție, sînt măsuri care asigură în mod concret sprijinul pe care-l necesită, din partea conducerii școlii, organizarea și desfășurarea muncii de cercetare.

★

Conducerea Liceului „Gh. Șincai", convingîndu-se de faptul că pentru obținerea unor bune rezultate, prin tratarea individuală și diferențiată a elevilor este nevoie de timp, pe care de multe ori cadrele didactice nu-l pot avea în măsură suficientă, a ajuns la concluzia că evitarea supraîncărcării și creșterea randamentului în muncă se pot asigura folosind mijloace tehnice moderne. Ca urmare, prin eforturi unite ale colectivului de profesori și ale conducerii liceului, s-a realizat un laborator complex cu mijloace audio-vizuale. Una din cele două săli ale laboratorului — amenajată în formă de amfiteatru — prin condițiile tehnice de care dispune prezintă avantajul că permite profesorului să realizeze tratarea individuală și diferențiată a elevilor în aceeași oră, să lucreze cu toți elevii unei clase (maximum 42) individual, în colectiv și diferențiat (cu cei rămași în urmă și cu cei avansați). Acest laborator creează posibilități de experimentare pentru munca de cercetare din liceul nostru.

Ca urmare a măsurilor de organizare a cercetării pedagogice, la Liceul „Gh. Șincai" au avut loc trei sesiuni de comunicări (1965, 1967, 1969), în cadrul cărora douăzeci și patru de profesori-cercetători au prezentat treizeci și una de lucrări. Așa după cum s-a consemnat și în cîteva articole[4] apărute în presa de specialitate, sesiunile de comunicări realizate pînă acum s-au axat pe tema azi atît de dezbătută a tratării individuale a elevilor și multiplele aspecte ale acestei teme — care a făcut obiectul comunicărilor — s-au caracterizat printr-o problematică bogată, variată și actuală. Dacă încercăm să grupăm lucrările prezentate în sesiuni, putem

[4] De exemplu : *Orientări spre modernizare*, „Gazeta învățămîntului" nr. 892 din 31.III, 1967; *Sesiunea de comunicări pedagogice a cadrelor didactice de la Liceul „Gh. Șincai" din București*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1969, p. 117—118.

menționa că unele au comunicat rezultatele obținute în experimentarea unor metode și procedee în vederea creșterii eficienței predării, că au privit probleme ale elevilor rămași în urmă la învățătură sau ale celor fruntași — din clase obișnuite sau din clase speciale — și că s-au referit la activități atît din ora de curs, cît și din-afara ei. Altele au vizat instruirea programată, pornind de la faptul că ea poate spori productivitatea activității de tratare individuală, sau au încercat rezolvări ale unor probleme ridicate de activitate necesară pentru realizarea orientării profesionale, de educație morală a elevilor etc.

Printre autorii care au prezentat comunicări în sesiunile organizate de Inspectoratul școlar al municipiului București se numără mulți dintre profesorii-cercetători ai Liceului „Gh. Șincai". Pentru sesiunea națională din 4—5 aprilie 1969, pe care a organizat-o Institutul de științe pedagogice la Craiova, au fost acceptate și introduse în program trei comunicări ale profesorilor noștri. Lucrările prezentate în sesiunile de comunicări s-au înscris, de fiecare dată, pe linia unor noi fapte care au confirmat necesitatea și posibilitatea cercetării pedagogice în școală.

În urma unor repetate experimentări, au fost obținute metode de cunoaștere și de tratare diferențiată a elevilor, care s-au validat ca eficiente și care se aplică acum, în mod curent, de mulți profesori ai liceului. Exemplificăm aceasta prin metoda „aprecierii obiective" (Gh. Zapan) și prin metoda „pașilor mici". Această ultimă metodă s-a dovedit eficace atît pentru depistarea lipsurilor de cunoștințe, cît și pentru dezvoltarea deprinderilor de muncă necesare pentru ridicarea nivelului la învățătură al elevilor.

Cercetarea implică documentare, experimentare și colaborare; prin aceasta se realizează perfecționarea cadrelor didactice, se introduce *noul* în școală și se obține creșterea calității procesului de învățămînt. Colaborarea necesară pentru obținerea și verificarea rezultatelor experimentelor dezvoltă spiritul colectiv și acesta, la rîndul lui, asigură realizarea cerințelor unice pe care le reclamă instruirea și educarea elevilor.

Privind obiectivele cercetării prin prisma contribuției lor la realizarea sarcinilor școlii în care se desfășoară cercetarea și vizînd în același timp și pe cele ale pedagogiei românești — cu atît de frumoase tradiții — se asigură muncii de cercetare orientarea și organizarea corespunzătoare.

În condițiile actuale, se pot realiza, de obicei, cercetări aplicative cu finalizări limitate la școlile în care au apărut. Crearea treptată de noi condiții ar putea avea ca urmare extinderea acestor cercetări, lărgirea sferei de aplicare în practică a rezultatelor lor și, în același timp, ar da posibilitate profesorilor să participe și la cercetări cu caracter fundamental. Asemenea cercetări ar putea fi valorificate într-o măsură mai mare, dacă ele ar deveni obiect de cercetare pentru specialiști, sau dacă instituțiile cărora ei aparțin ar folosi profesorii de la catedră, mai mult decît pînă acum, în calitate de colaboratori.

Pe baza unor noi măsuri, credem că este posibil să se creeze un sistem de îndrumare periodică și timpul necesar pentru munca de cercetare din școli.

Casele județene ale corpului didactic, printre alte obiective, își propun și realizarea îndrumării și organizării cercetării științifice[5]. Ele vor putea juca un rol deosebit în îndrumarea cercetării pedagogice din școlile Capitalei și ale județelor, dacă vor reuși să găsească forme concrete și eficiente de sprijin metodologic permanent și de valorificare a rezultatelor obținute de profesorii-cercetători.

Dacă munca din cercurile științifice ar oferi posibilități mai mari pentru formarea deprinderilor și, mai ales, a interesului de cercetare, viitorii profesori ar găsi în școlile unde sînt repartizați climatul necesar cercetării, sau ar putea contribui imediat la formarea și la dezvoltarea lui.

Pentru profesorii care dovedesc că pot obține bune rezultate în activitatea de cercetare s-ar putea crea timpul necesar pentru această muncă prin noi prevederi regulamentare, referitoare la degrevarea de unele din sarcinile activității metodice și cultural-obștești.

Creșterea continuă a fondurilor care se repartizează învățămîntului poate asigura în mod corespunzător și baza materială necesară dezvoltării cercetărilor pedagogice din școli, dacă în planificarea acestor fonduri se va ține seama, pe lîngă altele, de realizările obținute în munca de cercetare, cît și de acțiunile noi de cercetare ale căror scopuri sînt clar conturate.

Cercetarea pedagogică din școli, desfășurată în cadrul acestor coordonate, poate avea încă multe alte importante rezultate pentru practica și teoria învățămîntului din țara noastră. Extinderea acțiunilor de experimentare și de aplicare a mijloacelor tehnice moderne de predare, contribuția concretă a profesorilor la alcătuirea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare — corespunzătoare exigențelor actuale și de perspectivă — sînt cîteva dintre asemenea rezultate.

Orice măsură ce contribuie la extinderea cercetării în școală înseamnă o dovadă concretă a înțelegerii funcției pe care cercetarea o are pentru perfecționarea profesorului — care valorifică schimbările pe care programul muncii de la catedră le necesită — înseamnă un plus adus eficacității predării.

Crearea posibilităților de cercetare pentru profesori și atragerea lor în această muncă servește principala lor preocupare — instruirea și educarea elevilor. Bilanțul cercetărilor de la Liceul „Gh. Șincai" cunoaște cifre care, printre altele, demonstrează că la clasele unde profesorii au făcut cercetări cu privire la tratarea individuală și diferențiată a elevilor, în condițiile unor exigențe crescute față de ei înșiși și față de elevi, rămînerea în urmă la învățătură a fost combătută cu succes și că nivelul colectivelor claselor prin realizarea unor influențe formative, poate să atingă valori remarcabile.

Convinși fiind de faptul că succesul muncii de la catedră este asigurat atît de profesorul care are cunoștințe mai multe, cît mai ales de cel interesat de propria dezvoltare în tot timpul carierei sale, socotim că extinderea cercetării pedagogice în școală are acoperire și că problemele pe care organizarea și desfășurarea acestei munci le ridică merită atenția cuvenită.

---

[5] Vezi articolul: *Casele județene ale corpului didactic, o importantă contribuție la perfecționarea și modernizarea învățămîntului*, de Constantin Drăgulescu, președintele Uniunii sindicatelor din învățămînt și cultură, „România liberă" nr. 7731 din 28 VIII. 1969.

CRITERII DE ELABORARE A FILMELOR DIDACTICE DE BIOLOGIE

TUDOREL N. MIRESCU
cercetător stagiar-Institutul de științe pedagogice
VALERIA GH. MIRESCU
profesoară de biologie-Școala generală Movilița

În elaborarea filmelor didactice este necesar să predomine preocuparea pentru asigurarea însușirii de către elevi a anumitor cunoștințe, pentru formarea de convingeri morale și trăsături de caracter. Criteriile esențiale de care trebuie să se țină seama în elaborarea filmelor didactice sînt *accesibilitatea pentru școlarul căruia se adresează*, precum și *adaptarea strictă a conținutului la programa de învățămînt*. Deoarece orice temă din programa de învățămînt poate furniza subiecte pentru realizarea filmelor didactice, nu obiectul filmului determină caracterul lui, *ci sarcina pe care trebuie s-o îndeplinească, funcțiile și semnificațiile lui*. Filmul didactic este chemat să întrunească caracteristicile necesare unui bun pedagog, ale unui bun manual și ale unui material didactic eficient. În acest scop, filmul didactic va apela în primul rînd la mijloacele plastice specifice cum sînt: desenul animat, filmările combinate, cadrele documentare, machetele animate, înscenările, accelerări, încetiniri, trucaje de tot felul etc.

A. Printre criteriile de elaborare a filmelor didactice de biologie, care au în vedere conținutul cel mai adecvat pentru a fi transmis cu ajutorul acestui mijloc, menționăm următoarele:

1. — Redarea manifestărilor dinamice ale vieții.
2. — Reproducerea fenomenelor ascunse, inaccesibile.
3. — Reproducerea fenomenelor inaccesibile din cauza dimensiunilor reduse.
4. — Redarea fenomenelor inaccesibile din cauza situării în spațiu.
5. — Reproducerea fenomenelor inaccesibile din cauza situării în timp.
6. — Redarea unor experiențe dificile.
7. — Redarea mai aprofundată a sensului biologic al proceselor și fenomenelor.
8. — Necesitatea ca filmele biologice să contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor.

B. — Cerințe privind limbajul și mijloacele de expresie ale filmelor didactice la biologie.

Prima condiție în ceea ce privește limbajul filmelor didactice este ca să fie accesibil, corespunzător nivelului de dezvoltare, gradului de cultură, opiniilor, gusturilor specifice elevilor cărora se adresează. În filmele didactice sînt necesare în mod frecvent unele elemente vizibile, pregnante, contrastante, care reușesc să suscite și să mențină mereu încordată atenția elevilor. Din acest punct de vedere, considerăm că un obiect în mișcare este mai atent urmărit de elevi decît unul staționar. Dacă obiectul care se mișcă este relativ mic, viu colorat sau contrastează puternic cu fondul, va determina o concentrare mai mare a atenției, decît un obiect mare și staționar. De asemenea, un obiect sau ființă care se izolează prin amplasare, iluminare, contrast, culoare sau orice alt factor, suscită atenția într-o

măsură mai mare decît aceleași obiecte sau ființe plasate alături de altele asemănătoare. Obiectele strălucitoare din cadrul imaginii filmice sînt mai atractive decît obiectele întunecate. Printr-o iluminare corespunzătoare a cadrului se poate determina orientarea atenției elevilor asupra esențialului, atunci cînd lumina este concentrată, sau se acordă aceeași atenție elementelor din cadru, cînd iluminarea este uniformă. De la caz la caz, contrastul luminos poate ocupa un loc întins sau redus, se poate menține un timp mai îndelungat sau mai redus. Pentru a atrage și dirija în mod intenționat atenția, în filmele didactice se folosesc adesea săgeți urmate de linii întrerupte, săgeți mobile sau în culori contrastante, linioare întrerupte și alte procedee. În filmele didactice nu este indicat să se abuzeze de modificări ale unghiurilor de filmare. În general vor fi evitate perspectivele variate și neobișnuite de broască, de călăreț în zbor de pasăre, precum și racursiul, mai ales în filmele adresate elevilor de vîrstă școlară mică și mijlocie. Aceste perspective fie că nu sînt sesizate și înțelese de elevi, deoarece prezintă obiectele și ființele cu dimensiuni neobișnuite, fie că îi obosesc și îi distrag de la esențial. Preocuparea pentru legile compoziției în filmele didactice de biologie va fi astfel orientată, încît imaginile filmice să nu amintească de tablourile picturale, cărora le este specific caracterul static.

Cînd realizatorii s-au încredințat că particularitățile de vîrstă ale elevilor și nivelul lor de pregătire le permit să sesizeze corect caracterul de simbol al unui semn, pentru a sublinia un obiect sau fenomen, este recomandabil să se utilizeze și această posibilitate a limbajului filmic de a sugera mai mult decît simpla percepție a conținutului aparent al imaginilor. În realizarea filmului se vor folosi în special acele procedee expresive care restrîng necesitatea descrierilor verbale, sau acelea care permit ca descrierile vizuale și analizele verbale să se desfășoare simultan, completîndu-se reciproc. Argumentele limbajului filmic folosite în filmul didactic vor fi în primul rînd argumente vizuale, imagistice. Numai atunci cînd redarea directă prin film nu este posibilă sau riscă să nu fie înțeleasă, filmul didactic va recurge la schematizări, simplificări, substituiri, semne convenționale etc. Schematizarea în filmele didactice se va face gradat, în mod succesiv, pînă la o formă de bază foarte simplă, care păstrează neapărat asemănarea cu obiectul inițial. Elevii trebuie să recunoască imediat, în desenul schematizat, obiectul sau ființa de la care s-a pornit. Cele mai apreciate desene din film sînt acelea care prezintă numai esențialul semnificativ, desene care apar treptat în succesiunea logică a structurii lor. Uneori, desenul care schematizează trebuie să se calchieze peste imaginea inițială, după care dispar în mod treptat din cadru amănuntele nesemnificative.

În ceea ce privește *comentariul* filmului didactic, acesta va fi astfel elaborat încît să preia o parte din obligațiile profesorului de a explica, demonstra și chiar de a activiza procesele psihice ale elevilor în timpul proiecției filmului, în scopul de a ușura înțelegerea conținutului imaginilor. Cele mai convingătoare sînt acele comentarii care se subordonează imaginii, sînt deosebit de precise și furnizează o informare științifică de cea mai bună calitate. Comentariul trebuie să se adreseze capacității de investigație, puterii de argumentare a elevilor, să suscite la comparații, deducții, judecăți, să apeleze la alte reprezentări anterioare ale elevilor. Prin comentariu se va atrage atenția elevilor asupra a ceea ce este esențial, asupra amănuntelor ce se cer reținute din film. Comentariile filmelor pentru învățămînt se vor caracteriza în primul rînd, prin exactitate, claritate, accesibilitate. Este

necesar să se utilizeze numai termenii cunoscuți de elevi, să se accentueze unele fapte, să se sublinieze evenimentele importante, să se formuleze întrebări și să se dea răspunsuri.

În privința *montajului,* considerăm că în filmele didactice — ca și în cinematografia modernă — este indicat să fie preferat montajul în cadru în locul montajului de cadre, mișcarea interioară în locul mișcării exterioare, ceea ce atrage după sine un număr redus de scene, ce trebuie realizate cu cît mai puține întreruperi. Trecerile bruște de la un plan la altul vor fi pe cît posibil evitate sau foarte bine justificate. Bucata de montaj trebuie să fie tăiată, iar un plan să fie înlocuit cu cel următor, înainte ca interesul sau valoarea emoțională determinată de prezența imaginii să fie anulată sau să capete valori negative. Pentru filmele didactice este deosebit de important ca în prealabil să se determine, pe cale experimentală, lungimea bucăților de montaj în raport cu particularitățile elevilor cărora le este dedicat filmul. În aprecierea lungimii planurilor sau a bucăților de montaj, trebuie să se țină seama și de contribuția comentariului sau a eventualelor intervenții ale profesorilor, pentru a menține cît mai mult timp interesul față de cadrul prezentat. Cît despre *mișcările camerei,* recomandăm ca trecerile de la planuri întregi sau medii, la planuri de detaliu să se execute încet, progresiv, pentru ca obiectele secundare să fie scoase din cîmpul viziual al elevilor aproape imperceptibil. Acest lucru este ușurat atunci cînd atenția elevilor este captivată de acțiune. În mod intenționat, în anumite filme didactice, această mișcare înainte trebuie să nu ajungă să izoleze complet obiectul principal (ca în filmele artistice), iar unele din obiectele secundare vor fi păstrate în cadrul prim al imaginii, deoarece pentru elevii din clasele mici și mijlocii, obiectele secundare sînt necesare pentru identificarea obiectului principal.

Timpul filmic (metrajul) în filmele didactice se va aprecia în funcție de durata necesară elevilor pentru a înțelege complet conținutul filmului. În special, elevii din clasele mici și mijlocii înțeleg mai greu filmările cu acceleratorul (zeitraff), deoarece ei nu sînt obișnuiți să întîlnească în viața de toate zilele un atare fenomen. Autorii trebuie să aibă în vedere că elevii din clasele mici, din cauza înclinației de a înțelege în mod realist filmul, nu sînt uneori în stare să înțeleagă trecerile de la prezent la trecut. Cu privire la *punctuația cinematografică* folosită în filmele didactice, subliniem că cel mai obișnuit mod de a lega două fragmente de film îl constituie decupajul direct sau tăietura directă de montaj. Tăietura de montaj trebuie astfel realizată, încît să redirijeze neîncetat atenția elevilor, menținînd-o într-o stare de veghe. O dată ce un plan sau cadru se termină, elevii așteaptă să se producă o schimbare, care intervine în urma tăieturii. Datorită decupajului, se poate ajunge ca un cadru să pună o întrebare celui ce urmează, iar acesta din urmă să rezolve problema pusă de precedentul. Cel mai potrivit mod de a realiza decupajul îl constituie acea tăietură care corespunde punctului de vedere al elevului, fără ca prin aceasta să se atragă atenția asupra spațiului parcurs, a timpului scurs și fără să se întrerupă banda de sunet.

De la caz la caz, filmul didactic folosește fie posibilitățile limbajului cinematografic de a fi precis și concret, fie capacitatea acestuia de a crea în spectator și alte ecouri, fie posibilitățile de a schematiza, degrada sau deforma în scop bine definit realitatea, cum este cazul limbajului folosit în filmul de animație sau atunci cînd este necesar să se condenseze timpul sau să se modifice dimensiunile

şi limitele spaţiului. Filmul didactic de biologie foloseşte în special un limbaj descriptiv şi explicativ, în intenţia de a mări claritatea şi accesibilitatea cunoştinţelor transmise. Complicaţiile formei, încărcarea cu material inutil, tendinţa către asociaţiile cele mai neobişnuite şi confuze, nu constituie trăsături ale limbajului ce se cuvine a fi folosit în filmul didactic. Dimpotrivă, subscriem alături de cei care afirmă că „cu cît ideea este mai profundă, cu atît ea este exprimată mai simplu şi exact" [1]. În această privinţă, asociem şi părerea exprimată de A. Burov că materialul ştiinţific dezvăluit corect prin mijloace cinematografice nu are nevoie de înfrumuseţare pentru a trezi interes.

Criteriile menţionate mai sus, izvorîte din practica utilizării filmelor în procesul de învăţămînt, constituie în ansamblu o concepţie susceptibilă la îmbunătăţiri şi perfecţionări, ca urmare a unei activităţi propriu-zise de elaborare şi experimentare a unor filme.

Aceste premise teoretice privind principiile care trebuie să stea la baza elaborării filmelor didactice, stuctura şi alegerea materialului pentru ecranizare prezintă importanţă numai dacă ne ajută să oferim şcolii de astăzi rezultate concrete imediate. Deoarece sîntem convinşi de necesitatea de depăşire a stadiului de studiere şi fundamentare teoretică a problemelor legate de elaborarea filmelor didactice, am trecut la elaborarea unor mesaje originale. Un prim exemplu de aplicare şi concretizare a criteriilor de mai sus îl constituie filmul didactic intitulat Diviziunea cariocinetică, dedicat elevilor claselor a XI-a de liceu şi ai anilor II şi III ai unor licee de specialitate.

Profesorul va fi nevoit să recurgă la ajutorul cinematografiei pentru transmiterea cunoştinţelor privind mitoza, deoarece materialele didactice şi mijloacele de investigaţie cunoscute permit cunoaşterea de către elevi numai a aspectelor structurale ale celulelor la un moment dat. Microscopul îi poate ajuta pe elevi să pătrundă în intimitatea structurii fine a materiei vii, însă tehnica modernă în acest domeniu nu ne permite să surprindem în desfăşurare transformările ce au loc în celula vie, în timpul creşterii şi dezvoltării sale. Pentru a fi observate la microscop, ţesuturile şi celulele sînt secţionate, fixate şi colorate, deci omorîte, şi de aceea viaţa nu mai poate fi observată în manifestarea sa dinamică.

Este cunoscut faptul că orice amănunt de structură are un echivalent funcţional şi acesta din urmă, în cercetările microscopice, este frecvent dedus şi foarte rar observat direct. Din motivele de mai sus, am recurs la procedeul de animaţie, deoarece este singurul în măsură să reproducă în desfăşurare modificările permanente care au loc în interiorul celulelor, ca urmare a duratei în timp a procesului. Cu ajutorul imaginilor animate, elevii pot lua cunoştinţă într-un timp scurt, fără eforturi mari, de toate modificările elementelor constitutive ale celulelor de creştere, de apariţia şi dispariţia unor amănunte de structură sau de natură fiziologică.

Filmul creat de noi permite elevilor să observe în primul rînd, felul în care se schimbă morfologia cromozomilor la acelaşi individ, în timpul ciclului vital, după faza pe care o străbat. În film este redat cu claritate modul în care, pornind de la stadiul unor filamente duble, relativ subţiri şi încolăcite, cromozomii se scurtează succesiv şi se îngroaşe, se despart în cele două cromatide care se dispun

[1] M. Romm. *Cinematograful gîndirii*, „Sovetskii Ekran", 1965, nr. 21 şi în „Caiet de documentare cinematografică", decembrie, 12 (49), 1965.

perechi pe placa ecuatorială, apoi migrează spre cei doi poli ai celulei. Numai prin procedeul de animaţie poate deveni perceptibil procesul de dedublare al centrozomului, de formare a fusului de diviziune, de „dispariţie" şi „reapariţie" a nucleolului şi a membranei nucleului etc., etc.

Deoarece elevii au învăţat procesul de mitoză încă din clasa a IX-a de liceu, la lecţiile de botanică, filmul elaborat de noi are ca obiective: reîmprospătarea cunoştinţelor generale cu privire la acest proces, aprofundarea acestor cunoştinţe, înţelegerea şi intuirea particularităţilor pe care le prezintă cariocineza în lumea animală, în lumina ultimelor contribuţii ale oamenilor de ştiinţă, unanim acceptate şi accesibile elevilor de această vîrstă.

Pentru a satisface cerinţa de prezentare a proceselor exclusiv dinamice, am căutat să redăm toate mişcările şi modificările care se produc în interiorul celulei vii. Este uşor de presupus că ritmul mişcărilor din film este altul decît cel din natură. Tot ceea ce prezentăm în acest film se desfăşoară în mişcare sau este un rezultat al mişcării. Am folosit procedeul de stop-cadru, deci cadre statice, numai din considerente psiho-pedagogice şi anume pentru a da profesorului răgaz să intervină, să explice mai bine, să aducă completări filmului, să adreseze întrebări elevilor sau să concentreze atenţia lor asupra unor elemente noi apărute în cadrul filmic, care trebuie în mod deosebit sesizate, fixate sau înţelese. Cadrele statice favorizează prin urmare prezentarea şi tratarea fragmentară a conţinutului filmului.

Cu scopul de a-i ajuta pe elevi să înţeleagă mai bine procesul amintit, am prezentat şi relevat sensul de deplasare a curenţilor citoplasmatici, de la centrozom spre polul opus al celulei şi invers. Mişcarea susţinută, continuă, a citoplasmei pe tot parcursul fazelor de diviziune are o semnificaţie deosebită pentru elevi, deoarece le sugerează faptul că în celula vie au loc în permanenţă modificări şi transformări şi nici un constituent al acesteia nu se află în stare de repaus.

Acest film stimulează îndeosebi activitatea de observaţie, în primul rînd prin mărirea la scară a elementelor microscopice, pentru a permite ca toţi elevii dintr-o clasă să poată percepe, în condiţii aproape identice, toate aspectele de detaliu ale acestui proces. Diferenţierea elementelor de structură ale celulei este favorizată şi de faptul că am folosit elemente contrastante pe tot parcursul filmului: negru pe fond strălucitor sau alb pe fond negru. Observarea mai este favorizată şi de accelerarea sau încetinirea ritmului normal de desfăşurare a procesului, prin care devin perceptibile toate modificările care au loc în decursul procesului. Durata în timp a fiecărei faze nu a fost realizată în raport cu timpul de desfăşurare normal, ci am stabilit-o atît cît am considerat că este necesar, pentru ca elevii să poată observa şi reţine fiecare detaliu semnificativ.

Pentru a sublinia caracterul complex al ţesutului de creştere, în primele cadre ale filmului am prezentat un cîmp microscopic schematizat, cu celule în diverse faze de diviziune. Prin procedeul de travelling înainte, am intenţionat să concentrăm în mod succesiv atenţia elevilor asupra unei singure celule, care este apoi menţinută în prim plan, pînă aproape de sfîrşitul filmului. Primul plan uşurează activitatea de analiză şi permite o prezentare clară a tuturor elementelor de structură. În acelaşi scop, în prima parte a filmului, am atras atenţia prin procedee specifice cinematografice asupra tuturor detaliilor morfologice ale celulei. Acest lucru a fost subliniat şi prin izolarea rînd pe rînd a acestor elemente, pe

care le-am indicat prin săgeți fixe sau mobile. Analiza este favorizată în acest film și de ritmul lent de modificare a elementelor de structură.

Sinteza este sprijinită prin redarea într-un ritm accelerat numai a modificărilor elementelor esențiale ale fiecărei faze și prin reluarea în a doua parte a filmului a întregului proces în desfășurare continuă, fără a fi împărțit pe faze. Sinteza este ușurată de acest film și prin selecționarea minuțioasă a materialului filmat, precum și prin aplicarea acelor legi ale compoziței care tind să evidențieze mai bine esențialul.

Filmul stimulează de asemenea, o susținută activitate de comparație, datorită stop-cadrului, care permite raportarea reprezentărilor despre stadiul precedent reținute de elevi în memorie la stadiul la care s-a ajuns.

În elaborarea desenului am făcut abstracție de amănuntele nesemnificative, iar elementele de structură le-am schematizat în mod conștient. Pentru a ușura recunoașterea de către elevi a elementelor morfologice, am conceput astfel desenul, încît să amintească foarte ușor ilustrațiile din manual. Datorită specificului cinematografic utilizat, a fost necesar să reconstituim etapele intermediare pe care nu le-am găsit ilustrate în lucrările de specialitate. Am vizualizat astfel ceea ce elevii ar trebui să reconstituie pe plan mental, sau să-și imagineze pe baza materialului didactic clasic și a descrierilor plastice ale profesorului. În felul acesta, filmul contribuie la prevenirea unor lacune sau la prevenirea înțelegerii greșite a procesului.

Nu am anexat o bandă sonoră cu comentariul filmului, deoarece, pe baza experienței noastre și a materialelor teoretice existente,[2] considerăm că pentru înțelegerea unui asemenea proces comentariul făcut de profesor este mai eficient. Acest lucru este posibil și datorită faptului că am utilizat în suficientă măsură și în mod creator argumente vizuale, imagistice.

Succesiunea cadrelor a fost cea impusă de logica desfășurării procesului. Prin montaj alternativ, am prezentat mai întîi fiecare fază cu toate elementele de detaliu într-un ritm lent, după care am reluat sintetic și în ritm accelerat fiecare fază și apoi procesul în întregime. Repetările motivate de scopul urmărit, ca și faptul că ciclul — fiind complet — poate fi reluat și repetat ori de cîte ori dorește profesorul. În partea finală a filmului, am prezentat din nou cîmpul microscopic cu celule în diverse faze de diviziune, pentru a-i da posibilitate profesorului să fixeze și să verifice conținutul filmului.

Filmul a fost elaborat pînă în prezent în trei variante, aducîndu-i-se îmbunătățiri de la o variantă la alta. Necesitatea elaborării filmelor experimentale se impune mai ales pentru elevi de vîrstă mică și mijlocie. Această necesitate este remarcată de tot mai mulți pedagogi. Astfel, profesorul Paul Fraisse arată că „va fi extrem de util a se putea realiza benzi experimentale în care să facem să varieze natura și durata planurilor, pentru a vedea în ce măsură aceste planuri vor fi înțelese, reținute, omise sau dimpotrivă combinate cu altele, în felul acesta se vor explica defectele, insuficiențele, sau dimpotrivă reușitele acelorași filme“ [3].

---

[2] H. Nozet, *Film muet et film sonore, Etude de leur contribution respective à l'enseignement*, „Bulletin de recherches du centre audio-visuel, Saint Cloud“, 1949, R. 3.

[3] R. Rossi et J. Lajeunesse, *Rôle de la mémoire dans l'acquistion du savoir par le film chez des enfants d'âge scolaire*, „Bulletin de recherches de centre audio-visuel Saint-Cloud“, R. 19.

UNELE PROCEDEE DE PREVENIRE ŞI DE AMELIORARE A BÎLBÎIELII LA COPIII DE VÎRSTĂ PREŞCOLARĂ

EMILIA BOŞCAIU
cercetător ştiinţific
Institutul de ştiinţe pedagogice — Filiala Cluj

1. Consideraţii generale

În lumina noilor date ale logopediei, bîlbîiala este considerată ca simptomul unei tulburări emotiv nervoase a cărei înlăturare necesită un tratament complex sub conducerea unui logoped. Pe lîngă sănătatea copiilor, relaţiile cu persoanele din anturaj au rolul hotărîtor în dezvoltarea şi în ameliorarea acestei afecţiuni.

Educatoarele, pe lîngă faptul că au posibilitatea de a sesiza şi îndruma la timpul potrivit diferitele perturbări ale vorbirii, trebuie să stăpînească cele mai elementare procedee de prevenire şi de ameliorare a bîlbîielii. În această privinţă, considerăm că educatoarele pot interveni cu succes numai în cazul în care sînt deja familiarizate cu cîteva cunoştinţe referitoare la simptomatologia şi evoluţia bîlbîielii.

Bîlbîiala este întîlnită într-o proporţie de cca. 1% printre copiii de vîrstă preşcolară. Cu excepţia unor foarte puţine cazuri, această tulburare apare între 3—6 ani, adică tocmai la vîrsta cînd copiii încep să formuleze propoziţii mai dezvoltate. De obicei, în faza iniţială se prezintă sub o formă mai uşoară, de scurte ezitări, repetiţii sau prelungiri ale sunetelor şi evoluează aproape neobservată, pînă cînd brusc copilul ajunge la situaţia de a nu se mai putea exprima decît cu mare greutate. Adeseori, în această fază, vorbirea este însoţită de stări spasmotice ale aparatului articulator sau chiar ale întregului corp.

În perioada de debut se ivesc numeroase dificultăţi şi uneori se fac chiar greşeli de diagnosticare a bîlbîielii, deoarece majoritatea copiilor în perioada de însuşire şi consolidare a limbajului prezintă anumite disfluenţe de tipul ezitărilor, repetiţiilor sau prelungirilor de sunete, care nu au un caracter patologic.

În cîteva lucrări se încearcă indicarea anumitor criterii de distingere a disfluenţelor caracteristice bîlbîiţilor de cele ale copiilor normali. Astfel, M. E. Winegate[1] consideră că disfluenţele copiilor bîlbîiţi nu diferă de disfluenţele înregistrate în cazul copiilor normali decît sub aspect cantitativ. În felul acesta, fiecare tip de disfluenţă apare într-o proporţie cu mult mai ridicată la copiii bîlbîiţi.

Într-o serie de observaţii pe care le-am efectuat asupra particularităţilor vorbirii la copiii de vîrstă preşcolară, am constatat că în cadrul disfluenţelor efectuate de către copiii bîlbîiţi, alături de repetiţiile de sunete, prelungirile de sunete ocupă un loc foarte ridicat, în timp ce, dimpotrivă, la copii cu vorbirea corectă prelungirile de sunete au un caracter cu totul sporadic. La această categorie de copii, disfluenţele sînt reprezentate îndeosebi prin repetiţii de sunete sau silabe. De asemenea, am remarcat că deosebirile între disfluenţele specifice celor două categorii de copii se desprind şi din faptul că la copiii cu vorbirea corectă disfluenţele apar de obicei la pronunţarea cuvintelor de legătură (conjuncţii, prepoziţii etc.), în timp ce la bîlbîiţi disfluenţele apar frecvent şi în cazul pronunţării cuvintelor cu sens (substantive, adjective etc.).

În alte lucrări[2] am menţionat faptul că în general bîlbîiţii vorbesc cu un ton monoton, uniform, inexpresiv, cu mişcări ale gurii slab conturate. De asemenea, ori care ar fi ritmul exprimării, bîlbîiţii nu efectuează corect pauzele dintre

---

[1] M. E. Winegate, *Evalution and stuttering, Part. 1. Speech characteristics of young children*, „Journal of speech and hearing disorders", nr. 2/1962.

[2] E. Boşcaiu, *Observaţii asupra unor metode de articulare în bîlbîiala clono-tonică*, în *Probleme de defectologie*, vol. VI/1967.

propoziţii. Adeseori articulează prea repede propoziţia care urmează şi în felul acesta cuvintele sînt pronunţate în decursul inspiraţiei şi nu al expiraţiei, cum ar fi corect. Deşi numeroase neîndemînări de corelare ale mişcărilor respiratorii cu articularea se pot întîlni şi în cazul copiiilor fără defecte de vorbire de vîrstă preşcolară, totuşi ele apar cu mult mai frecvent şi deosebit de evident în cazul copiilor bîlbîiţi. Dar deosebirea fundamentală o constituie faptul că în timp ce disfluenţele fără substrat patologic caracteristice copiilor de vîrstă preşcolară dispar o dată cu vîrsta, la bîlbîiţi, dimpotrivă, de cele mai multe ori ele persistă sau chiar se agravează, atrăgînd după sine manifestări patologice ale întregului compartiment.

2. Principii terapeutice de bază

În terapia bîlbîielii se insistă asupra faptului că tratamentul acestei deficienţe este necesar să înceapă cît mai timpuriu posibil, înainte de a se dezvolta o personalitate neurotică. Numeroşi psihiatri şi logopezi [3] sînt de părere că la o vîrstă mai înaintată bîlbîiala nu mai poate fi deplin învinsă. În această privinţă, J. Tarnaux [4] arată că la copiii de vîrstă mai timpurie deprinderile de exprimare greşită nefiind încă prea puternic înrădăcinate, pot fi pe deplin înlăturate şi înlocuite cu deprinderi corecte de vorbire.

În lumina experienţei logopediei moderne se conturează din ce în ce mai clar o distincţie netă între corectarea bîlbîielii la vîrsta preşcolară faţă de o vîrstă mai înaintată. Astfel, în fazele mai avansate ale acestei perturbări se intervine printr-un control direct al dificultăţilor de pronunţare, în timp ce în fază incipientă se poate interveni şi indirect, prin modificarea unor factori din mediul înconjurător.

După M. H. Powers [5] obiectivele după care trebuie să se ghideze tratamentul bîlbîielii la copiii de vîrstă preşcolară ar fi : abaterea atenţiei de la propria pronunţare ; îndepărtarea factorilor cauzali, ca şi a factorilor care menţin o stare de încordare nervoasă în mediul înconjurător al copilului ; consolidarea modelelor corecte de vorbire. În mod asemănător, deosebit de insistent, W. Johnson [6] a atras atenţia asupra faptului că deoarece copiii mici nu sînt conştienţi de afecţiune, persoanele din anturaj nu trebuie să facă vreo observaţie asupra pronunţării greşite. Ori care ar fi etiologia bîlbîielii, faptul de a-l face conştient pe copil de propria sa deficienţă şi de a-l face să-şi dea seama că este deosebit de ceilalţi copii îi trezeşte teama de a vorbi şi îi dezvoltă anumite complexe de inferioritate. La rîndul lor, acestea — o dată apărute — contribuie la înrădăcinarea şi la agravarea deficienţei. De asemenea, acelaşi autor consideră că adeseori bîlbîiala este cauzată tocmai de observaţiile făcute de către educatori sau părinţi prea exigenţi asupra disfluenţelor normale din vorbirea copiilor.

Cei mai mulţi terapeuţi ai vorbirii subliniază faptul că este de datoria persoanelor care se ocupă de educaţia copiilor să observe şi să înlăture situaţiile care declanşează bîlbîiala şi, totodată, să creeze un mediu cît mai prielnic, care să asigure consolidarea exprimării corecte.

---

[3] F. R. Ford, *Diseases of the nervous system in infancy, childhood and adolescence*, Ch. C. Thomas publisher Springfield Illinois U.S.A. : Glasner, J. P., *A Statistic approche to the problem of stuttering in young child*, în *Psychological and psichiatric aspects of speech and hearing*, edit. Barbara D. A. Ch. C. Thomas publisher Springfield Illinois U.S.A. ; W. Johnson, *Stuttering and what you can do about it*, University of Minnesota Press, 1964 ; W. Mayer-Gross, *Clinical psychiatry*, Cassel and Company. L.T.D. London, 1955; J. Tarnaux, *Traité pratique de phonologie et phoniatrie*, Ed. 11, Libraire Maloine.

[4] J. Tarnaux, *Traité pratique de phonologie et phoniatrie*, Ed. 11, Libraire Maloine.

[5] M. H. Powers, *Treatment of stuttering in the public schools*, în *Stuttering*, edit., Hahn, E. F., Stanford Univ. Press California, 1955.

[6] W. Johnson, *Stuttering and what you can do about it*, University of Minnesota Press, 1964.

3. Situațiile care favorizează declanșarea bîlbîielii

Pe baza unor observații efectuate asupra a 38 copii bîlbîiți din grădinițele din orașul Cluj, s-a conturat posibilitatea distingerii a mai multor categorii de bîlbîiți *. Într-una dintre aceste categorii (cca. 50% dintre bîlbîiți) au fost cuprinși copiii care erau capabili să se exprime cursiv în „condiții liniștite", care nu îi surescitau sub aspect nervos emotiv. În cazul acestor copii, majoritatea observațiilor noastre au subliniat faptul că ei se bîlbîie numai în situațiile cînd se exprimă într-un ritm prea rapid, sînt întrebați pe neașteptate sau cînd întrebarea li se adresează în mod brusc (de obicei în asemenea situații copiii nu mai pot emite timp de cîteva secunde nici un sunet și ulterior numai cu mare greutate pot închega un răspuns lacunar), cînd nu sînt suficient de atenți la întrebare spre a putea formula prompt un răspuns corect, cînd conținutul solicitat exprimării este deosebit de emoționant, cînd doresc să reliefeze anumite aspecte pe care le consideră deosebit de importante în decursul exprimării, cînd se fac observații dojenitoare asupra exprimării sau comportării, cînd sînt speriați sau supărați, cînd sînt obosiți din punct de vedere intelectual sau fizic (în general bîlbîiala se accentuează din ce în ce mai mult în decursul unei povestiri mai îndelungate, după jocuri prea obositoare, în boală, ca și în faza de convalescență).

În unele cazuri, bîlbîiala nu a fost condiționată de anumite situații concrete, ci a prezentat un caracter periodic, astfel încît după mai multe zile sau chiar săptămîni de vorbire corectă au urmat perioade mai mult sau mai puțin îndelungate în care copilul din nou nu mai era capabil să formuleze cîteva propoziții corecte.

Într-o altă categorie (cca. 30%) au fost cuprinși copiii care — pe lîngă situațiile descrise anterior — se bîlbîiau ori de cîte ori încercau să formuleze o propoziție mai dezvoltată sau să-și exprime propriile lor idei. În general, acești copii se exprimau mai cursiv în propozițiile a căror formulare le era binecunoscută (poezii, povestiri stereotipe etc.).

Un număr mai mic de bîlbîiți (cca. 20%) au prezentat o formă permanentă de bîlbîială. De obicei, dificultățile lor de pronunțare au fost mai accentuate la începutul formulării propozițiilor. În cazul propozițiilor mai dezvoltate, bîlbîiala a afectat și celelalte cuvinte din cuprinsul propoziției. În unele cazuri au întîmpinat dificultăți chiar și la pronunțarea cuvintelor izolate cu o structură fonetică mai complexă. Cei mai mulți dintre acești copii au prezentat și diferite defecte de pronunțare ale unor sunete, care de obicei erau asociate cu un vocabular redus și cu un limbaj tipic agramatical.

Subliniem că multe dintre situațiile pe care le-am enumerat, atunci cînd prezintă o intensitate deosebită, produc și în cazul copiilor normali stări de iritabilitate sau agresivitate, care pot influența într-o anumită măsură cursivitatea exprimării. Totuși, deosebirea dintre copiii normali și cei bîlbîiți constă în faptul că de cele mai multe ori ultimii reacționează deosebit de puternic la situațiile curente, peste care copii cu vorbire normală trec cu mai multă ușurință.

4. Condițiile care asigură fluența vorbirii

Pentru a evita situațiile care provoacă o intensă încordare nervoasă, atenția educatoarelor a fost în primul rînd îndreptată asupra relațiilor care se stabilesc în cadrul colectivului de copii. Astfel, bîlbîiții au fost supravegheați să nu ajungă la stări de intensă încordare nervoasă sau de agresivitate. În zilele în care s-a observat că bîlbîiala se manifestă deosebit de puternic, copiii nu au fost provocați la răspuns și au fost îndrumați să efectueze diferite activități manuale care nu necesitau în mod complementar și exprimarea orală. De altfel, în cazul fiecărui copil s-a încercat să i se dezvolte abilități în afara vorbirii în cadrul cărora să poată obține un anumit succes, care să-i stimuleze încrederea în propria sa personalitate.

---

* Observațiile asupra vorbirii copiilor s-au efectuat în anul școlar 1967/1968 de către experimentator împreună cu educatoarele, care au fost solicitate să noteze modul de manifestare al copiilor bîlbîiți. Totodată, după împrejurările stabilite de la caz la caz, s-au luat măsuri de evitare a situațiilor care au declanșat bîlbîiala și de întărire a vorbirii cursive.

În situaţiile care necesitau exprimare verbală, copiii au fost deprinşi să vorbească într-un ritm liniştit, fără grabă. S-au evitat întrebările directe adresate pe neaşteptate copiilor bîlbîiţi. Astfel, în decursul orelor de activitate din grădiniţă, primele întrebări cu conţinut nou nu au fost puse niciodată bîlbîiţilor. Numai după ce s-au dat cîteva răspunsuri corecte din partea altor copii s-a încercat să se obţină răspunsuri similare şi de la copiii bîlbîiţi. În general, ei au fost provocaţi numai în cazul în care educatoarea era încredinţată că formularea răspunsurilor nu le va provoca dificultăţi deosebite.

În mod treptat, copiii bîlbîiţi au fost antrenaţi ca zilnic să vorbească din ce în ce mai mult. În prima fază au fost puşi în situaţia de a se exprima în propoziţii cît mai scurte, alcătuite numai din 2—3 cuvinte. În decursul acestor exerciţii s-a urmărit dezvoltarea posibilităţilor de a stabili raporturi corecte între noţiuni şi în felul acesta copiii să-şi exprime cît mai concis ideile, evitîndu-se luxul de amănunte. Progresiv au fost solicitaţi să formuleze propoziţii din ce în ce mai complexe prin care să-şi exprime propriile păreri sau dorinţe. În această privinţă amintim că J. Tarnaux [7], E. Pichon şi S. Borel-Maisonny [8] consideră că terapia de bază a bîlbîielii constă în a face pe copii capabili să-şi formuleze ideile cît mai clar şi să le exprime într-o formă adecvată.

În cazurile mai rare, în care copiii nu erau capabili să pronunţe nici chiar cuvinte izolate într-un mod corect, s-au utilizat jocuri de denumire a unor fiinţe, obiecte, forme, culori sau acţiuni, prezentate în diferite imagini. Dacă şi în asemenea situaţii copiii întîmpinau dificultăţi de exprimare, au fost ajutaţi prin pronunţarea clară şi repetată a cuvîntului de către educatoare împreună cu copilul. Niciodată asemenea exerciţii nu s-au efectuat numai cu copilul bîlbîit în mod izolat, ci în cadrul lor au fost antrenaţi şi alţi copii, care prezentau uşoare tulburări de articulaţie sau un vocabular redus, cu vorbirea în general nedezvoltată. De asemenea, exerciţiile de exprimare ritmică ca : recitare, cînt, vorbirea în cor etc. — utilizate pe larg în terapia bîlbîielii [9] — au fost efectuate cu întreaga grupă de copii.

Cele mai eficiente mijloace prin care s-a acţionat asupra disfluenţelor au constat din exerciţiile de dezvoltare a laturii prozodice, care asigură melodia vorbirii (accent şi intonaţie). Aceste exerciţii au fost efectuate cu toţi copiii din grupă, indiferent dacă erau bîlbîiţi sau nebîlbîiţi. În cadrul lor, copiii au fost deprinşi să se exprime cît mai distinct şi intonat, cu mişcări ale gurii strîns înlănţuite şi bine conturate, după necesitatea de pronunţare a vocalelor. Deşi mişcările articulatorii au fost exagerate (ample şi precise), ele s-au efectuat într-un mod cît mai relaxat, înlăturîndu-se orice încordare şi efort.

Prin exerciţiile de pronunţare adaptate scheletului vocalic al cuvintelor, cu mişcări continui şi relaxate, se formează deprinderea de coarticulare a sunetelor, care constituie unul dintre factorii cei mai importanţi de prevenire a disfluenţelor [10]. În decursul pronunţării mai multor propoziţii, copiii au fost obişnuiţi să efectueze pauze cît mai mari între sintagme sau propoziţii şi să inspire în decursul acestor pauze.

Modelul pronunţării corecte exemplificate de către educatoare a avut rolul hotărîtor în însuşirea pronunţării cursive de către copii. Îndeosebi atitudinea calmă, relaxantă şi binevoitoare a educatoarelor a stimulat copiii bîlbîiţi să se antreneze în vorbire şi să se exprime fără nici o teamă.

Exerciţiile descrise, pe lîngă faptul că au constituit un mijloc eficient de înlăturare a bîlbîielii, au constituit în acelaşi timp şi un mijloc excelent de dezvoltare a dicţiunii şi în cazul copiilor fără tulburări de vorbire. Paralel cu însuşirea pronunţării expresive, copiii au fost corectaţi şi puşi în situaţia de

---

[7] J. Tarnaux, *Traité pratique de phonologie et phoniatrie*, ed. 11, Libraire Maloine.

[8] E. Pichon, S. Borel-Maisonny, *Le bégaiment sa nature et son traitment*, Masson, edit. 1937.

[9] C. Păunescu, şi colab. *Aplicarea tratamentului complex al bîlbîielii în cadrul procesului de învăţămînt* în *Studii şi cercetări de logopedie*. Ed. did. şi pedagogică, Bucureşti 1968 ; J. Tarnaux, *Traité pratique de phonologie et phoniatrie*, ed. 11 Libraire Maloine ; N. A. Vlasova, *Munca logopedului cu preşcolarii bîlbîiţi*, Edit. did. şi pedagogică, Bucureşti, 1958.

[10] E. Boşcaiu, *Observaţii asupra unor metode de articulare în bîlbîiala clono-tonică*, în *Probleme de defectologie, vol. VI/1967.*

a repeta formularea propoziției ori de cîte ori vorbeau într-un ritm grăbit, lipsit de accent și intonație sau cu mișcări articulatorii slabe și imprecise.

S-a constatat că dacă exigențele și observațiile educatoarelor vizau întregul colectiv de copii și nu numai pe cei bîlbîiți, faptul că ei au fost puși în situația de a repeta de două sau de trei ori o anumită formulare nu a dus la agravarea disfluențelor și nu a mai trezit frica de vorbire sau complexele de inferioritate caracteristice bîlbîiților. Subliniem că observațiile directe asupra bîlbîielii ca: „nu te mai bîlbîi, ai greșit, nu ai pronunțat bine" au fost cu totul excluse. De cele mai multe ori, observațiile se făceau în felul următor: „Încă o dată mai clar și mai intonat" sau „mai frumos și mai tare". În caz de necesitate, copilul era ajutat de educatoare printr-un exemplu de formulare deosebit de clar și de melodios. Ori de cîte ori s-au respectat măsurile recomandate, disfluențele specifice bîlbîiților — ca și celor nebîlbîiți — au fost evitate.

Este bine totuși să reținem că prin adoptarea unor măsuri de înlăturare a bîlbîielii limitate la mediul de grădiniță nu se poate obține totdeauna corectarea sau ameliorarea totală a acestei deficiențe. Avînd în vedere că bîlbîiala este o tulburare complexă, în etiologia căreia — pe lîngă relațiile din cadrul grădiniței — relațiile din mediul familial, ca și sănătatea copiilor sînt factori de o importanță egală, tratamentul trebuie prelungit și în afara grădiniței, incluzînd și ambianța familială. Un tratament complex trebuie să cuprindă toți factorii amintiți și numai prin acțiunea lor sinergică bîlbîiala poate fi învinsă pe deplin.

CONCLUZII

1. Deoarece bîlbîiala apare la vîrsta preșcolară și se înlătură cu mai mult succes în faza incipientă, activitatea centrelor interșcolare logopedice ar trebui să includă și corectarea acestei deficiențe în cadrul grădinițelor de copii.
2. Corectarea directă a copiilor bîlbîiți se efectuează numai după ce s-au epuizat toate mijloacele de intervenție indirectă a terapeutului.
3. Printre cele mai eficiente mijloace de intervenție indirectă asupra bîlbîielii se enumeră procedeele de dezvoltare a vorbirii expresive în cadrul colectivului din grădiniță.
4. Elaborarea unor îndrumătoare de corectare a defectelor de vorbire pentru personalul didactic din învățămîntul preșcolar ar ușura în mod considerabil munca educatoarelor cu copiii care prezintă tulburări de limbaj.

TULBURĂRI DE ADAPTARE ȘCOLARĂ LA COPII CU BOLI CRONICE

STELLA ESCHENASY
Conf. dr. GH. GOLDIȘ,
ȘT. POPESCU

Lucrările publicate în literatura de specialitate cu privire la etiologia tulburărilor de adaptare școlară inserează, printre alte cauze, și bolile cronice de care suferă copilul. Observațiile noastre din ultimii ani, făcute asupra unor grupe mari de elevi cu afecțiuni cronice diverse, ne-au pus într-adevăr, în fața unui număr apreciabil de cazuri cu tulburări de adaptare școlară, dar, în același timp, ne-au atras atenția și asupra complexității mecanismelor prin care acești copii ajung la manifestări de inadaptare.

În urma cercetărilor noastre am putut constata că de fapt tulburările de adaptare școlară nu apar în mod inevitabil, cu necesitate, la toți școlarii cu boli cronice

și că ele nu sînt legate de boala cronică printr-un raport direct de cauză-efect, că inadaptarea școlară nu apare la acești copii decît în anumite „condiții". Studiul acestor „condiții" ne-a arătat că în declanșarea tulburărilor de adaptare școlară la copii cu afecțiuni cronice se intrică factori legați de boala organică cu factori legați de condițiile de mediu și că acești factori nu acționează numai prin ponderea lor intrinsecă, ci mai ales prin „terenul" care îl recepționează, cu alte cuvinte, prin modul de reactivitate individuală a fiecărui copil. Aceste constatări duc la importante consecințe practice pentru medic, dar mai ales pentru familie și școală. Din cunoașterea „condițiilor" care declanșează și întrețin tulburările de adaptare școlară se desprind și se precizează măsurile profilactice ce trebuie luate pentru prevenirea lor.

Datele expuse în articolul de față reprezintă o sinteză a rezultatelor obținute din mai multe cercetări distincte medico-psiho-pedagogice, efectuate de noi între anii 1960—1968, la copii școlari suferind de diverse boli cronice. Am ales pentru prezentare numai aspectele de interes psiho-pedagogic ce s-au conturat din aceste cercetări. În total au fost studiați 310 copii școlari între 7—15 ani (150 băieți, 160 fete), dintre care : 75 copii bolnavi de reumatism Sokolski-Bouillaud, 150 bolnavi de hepatită cronică, 40 de coree Sydenham, 15 de artrită reumatoidă și 30 cu nefropatii cronice. Ne-am referit, bineînțeles, numai la acele boli cronice care nu lasă sechele motorii și psihice importante și care permit, deci, după stingerea fazei actuale frecventarea școlii. Cercetările noastre s-au desfășurat pe următoarele planuri:

1. Studiul psihologic prin metode clinice și de laborator al școlarilor cu boli cronice internați în clinica noastră (230 copii).

2. Studiul catamnestic al unora dintre acești bolnavi (70 copii), efectuat cu ajutorul unei anchete în rîndul părinților și profesorilor copiilor bolnavi. La o parte din copii — la cei din București — s-au putut efectua și reexaminări psihice complete. Ancheta a surprins copiii la perioade care au variat între două luni și patru ani de la externare

3. Ancheta socio-familială a condițiilor de mediu ale acestor copii bolnavi.

4. Ancheta medico-psiho-pedagogică întreprinsă în trei școli generale din București asupra a 80 de elevi suferind de boli cronice.

Cauzele și condițiile apariției tulburărilor de adaptare școlară la copiii cu boli cronice.

Orice tulburare în starea de sănătate a unui elev antrenează și o tulburare în munca lui școlară, ca și în atitudinea lui față de procesul de învățămînt. Toate bolile acute duc la o scădere, mai mică sau mai mare, a capacității de învățare a copilului, cît și a interesului său pentru tot ceea ce înseamnă școală. Aceste tulburări sînt însă temporare și ușor reversibile și, o dată cu însănătoșirea copilului și cu revenirea la școală, el redevine „elevul" care a fost înainte de îmbolnăvire.

Nu același lucru se întîmplă și în cazul bolilor cronice, care sînt afecțiuni cu evoluție de lungă durată, ce lasă de cele mai multe ori sechele în organismul copilului și care, în plus, în perioada de activizare impun spitalizări îndelungate și repetate, iar în perioadele de stabilizare continuă să necesite tratamente și investigații periodice și mai ales regim de viață restrictiv.

Copilul cu o boală cronică revenit la școală după absențele lui îndelungate de luni de zile sau chiar de un an școlar ne apare ca un elev dezadaptat, ca un elev care a pierdut deprinderile școlare și necesită acum o lungă perioadă de readaptare.

Factori legați de boală. Cercetările noastre efectuate în timpul spitalizării copiilor ne-au arătat că în faza acută a unora dintre afecțiunile cronice apar unele modificări psihice, care, deși nu sînt specifice bolii, sînt totuși legate de substratul fiziopatologic al afecțiunii respective. Am putut constata asemenea modificări în reumatismul cardiac, în artrita reumatoidă, în coreea Sydenham, ca și în hepatita cronică și în nefropatiile cronice, acestea fiind de altfel și cele mai frecvente afecțiuni cronice ale școlarilor.

Urmărirea copiilor după externare, la perioade variate de timp, ne-a arătat că bolile cronice, în formele lor ușoare, nu lasă sechele psihice definitive. În cazurile cu forme severe, însă, cu repetate recăderi, modificările psihice apărute în faza acută se mențin în grade diferite și în perioada de stabilizare a bolii și deci le găsim și la copilul care reîncepe să frecventeze școala. Dintre aceste modificări, cele mai importante și mai ades întîlnite sînt: scăderea capacității de efort neuropsihic, fatigabilitate crescută, reducerea capacității de concentrare a atenției, diminuarea capacității de a fixa informațiile noi, lentoare în reacțiile psihice și motorii, adinamie, labilitate afectivă, irascibilitate.

Factorii legați de condițiile de mediu sînt acele aspecte psihice care nu mai poartă amprenta bolii, ci a răsunetului afectiv pe care îl au pentru copii condițiile în care s-a desfășurat faza actuală a bolii (perioada de spitalizare), cît și cele în care continuă să trăiască în prezent „bolnavul cronic", în această nouă stare civilă.

Spitalizarea de lungă durată — de luni de zile uneori și deseori repetată la perioade scurte — pe care o impune boala constituie situație de stress afectiv pentru copii.

În timpul internării în spital, copilul, rupt de familie și de prieteni, este lipsit de dragostea și de sprijinul acestora într-o perioadă în care el are de fapt nevoie de un plus de afecțiune: este în plină suferință fizică și anxietate, suportînd investigații și tratamente neplăcute și un regim de viață monoton și restrictiv. De aceea, el se simte singur și părăsit, trăiește într-o permanentă stare de alarmă, este deprimat.

Totodată, restricțiile motorii ce i se impun copilului în această perioadă (să nu părăsească patul, camera etc.), reducerea contactelor sociale ce decurg din acestea și inerente de altfel oricărei spitalizări, precum și ruperea legăturii cu preocupările și activitățile vîrstei (școală, sport etc.) își pun amprenta asupra dezvoltării personalității școlarului bolnav. El începe să se preocupe numai de el și de boala lui. Se infantilizează, capătă interese și preocupări sub nivelul vîrstei și capacității lui intelectuale, se complace într-o stare de dependență, devine egocentric, susceptibil, irascibil. Pierde obișnuința și pofta de a mai învăța, apar goluri și rămîneri în urmă importante în cunoștințele copilului. Se produce o limitare atît a posibilităților, cît și a interesului pentru acumularea de cunoștințe noi, o stagnare în evoluția normală a personalității lui. Unii dintre ei capătă chiar aspectul unor întîrziați în dezvoltarea psihică, ei fiind de fapt niște pseudo-întîrziați.

Din anchetele socio-familiale efectuate am putut constata rolul important pe care îl are **familia** în readaptarea și reintegrarea socio-familială a copilului bolnav cronic. Echilibrul relațiilor familiale (soț-soție-copil), echilibrul psihic al fiecărui părinte în parte, atitudinea educativă față de copil și mai ales dinamica și calitatea relațiilor afective dintre părinte și copilul bolnav sînt factorii care condiționează amendarea tulburărilor psihice produse de boală și spitalizare sau, din

contră, permanentizarea și agravarea lor prin supraadăugarea unor tulburări comportamentale reactive.

Convalescentul revenit într-o familie cu un bun echilibru psihic se reechilibrează afectiv în scurt timp. În schimb, familia care dramatizează boala și privește copilul cu o continuă anxietate, acordîndu-i îngrijiri excesive, care îl tratează cu o permanentă supraprotecție și care îi interzice chiar și activitățile fizice sau intelectuale permise întreține tulburările afective existente, amplificîndu-le. În asemenea condiții, copilul capătă comportamentul unui bolnav grav și aceasta nu din cauza suferințelor lui, ci din cauza familiei care îi creează o mentalitate de suferind, în care de altfel, unii dintre copii încep să se complacă.

Tulburări psihice reactive am constatat însă și la copilul care este tratat cu indiferență și a cărui familie desconsideră necesitatea de afecțiune și de încurajare de care acesta are nevoie. Cu atît mai grave sînt tulburările psihice ale copilului pe care familia, din cauza bolii, îl privește ca pe o povară, îl consideră de prisos și îi dă sentimentul insecurității afective. Este drept că asemenea situații le-am întîlnit numai foarte rar.

Școala în care revine după absențe îndelungate elevul suferind de o afecțiune cronică constată că viața și-a urmat cursul ei normal și fără el. Găsește în clasă obiceiuri noi, o atmosferă închegată, de colegialitate, din care el se simte rămas pe dinafară. În timpul cît el a fost bolnav, colegii lui au avut o școlaritate normală, au învățat, au făcut sport, au mers la spectacole, au progresat din toate punctele de vedere. El, în schimb, a rămas în urmă cu învățătura și are goluri importante în cunoștințe, care la materiile de bază (matematică, fizică, gramatică etc.) se resimt și mai puternic. În același timp, el mai constată că obosește repede fizic și intelectual, că dă un randament mai mic decît ceilalți elevi, că a pierdut antrenamentul de a învăța. În aceste condiții, el capătă un sentiment de inferioritate fizică și intelectuală față de colegii săi, se simte stingher, devine nesigur de el. Dacă în acest moment de impas se iau imediat măsurile psiho-pedagogice adecvate, elevul va depăși șocul psihic al reluării contactului cu disciplina școlară și cu colegii, treptat, va dobîndi deprinderi noi de muncă și un nou echilibru școlar și, în cele din urmă, se va readapta. Atunci, însă, cînd familia sau școala desconsideră sau subapreciază dificultățile afective, intelectuale și fizice prin care trece acest elev în perioada de readaptare socială și școlară și nu se iau din timp măsuri psihoprofilactice, vor apărea tulburări afective și de comportament, reactive, care vor îmbrăca forma tulburărilor de comportament școlar. Unii dintre elevi devin retrași, timizi, hiperemotivi, hipersensibili, pierd încrederea în sine. Scoși la lecție, se intimidează și „uită tot", consideră glumele nevinovate ale colegilor drept „răniri", se cred persecutați de profesori și de colegi, devin anxioși, își caută refugiul în boală, descoperă tot felul de dureri, se simt bolnavi, se plîng că nu mai pot învăța, încep să lipsească de la școală, pierd pofta de a mai învăța, se lenevesc, apar corigențele și repetențiile.

O altă categorie de elevi răspund la traumele afective printr-o comportare compensatoare cu reacții de agresivitate față de familie, colegi, profesori, prin acte de indisciplină în familie, ca și în școală, prin tendință de dominare față de colegi, nepăsare față de procesele școlare, ajungînd uneori pînă la refuzul de a frecventa școala și la conduite violente. Tulburările reactive sînt cu atît mai intense, cu cît este vorba de copii la vîrsta pubertății sau de elevi care din cauza bolii au pier-

dut unul sau mai mulți ani școlari și au fost obligați să se reînscrie în clasele inferioare vîrstei lor, alături de colegi mult mai tineri decît ei.

Cît privește modificările psihice generate în mod direct de boală (fatigabilitate crescută, capacitate de concentrare a atenției diminuată, tonus intelectual scăzut etc.), acestea pot fi compensate printr-o muncă ordonată și o motivație susținută. În realitate, chiar așa se întîmplă, acolo unde elevul trăiește în condiții familiale și școlare prielnice, care favorizează apariția mecanismelor de compensare.

Profilaxia tulburărilor de adaptare școlară la copiii cu boli cronice. Pentru a preveni apariția tulburărilor de adaptare școlară la elevii cu afecțiuni cronice este necesară o activitate complexă, la care trebuie să colaboreze cadrele medicale, familia și școala.

În timpul spitalizărilor de lungă durată a școlarilor cu boli cronice este necesar să se efectueze cu ei activități școlare zilnice. Experiența noastră în această direcție din Spitalul Clinic Fundeni ne-a arătat roadele bune care se pot obține cu această metodă.[1]

Pregătirea psihologică și pedagogică a familiei copilului care suferă de o afecțiune cronică trebuie începută încă din timpul spitalizării și continuată de către medicul de policlinică, de medicul școlar, de cabinetele psihologice și de profesori.

Școala trebuie să creeze elevilor cu afecțiuni cronice condiții psiho-pedagogice prielnice readaptării lor. Ea presupune în primul rînd cunoașterea amănunțită a elevului și a istoriei lui individuale : ce posibilități intelectuate are, ce s-a întîmplat cu el în timpul absenței lui de la școală, care sînt infirmitățile aduse de boală, cum sînt condițiile de mediu familial, care este comportamentul lui afectiv etc. Numai cunoscînd bine aceste date profesorul va putea deosebi ce „ține" de boală în comportamentul copilului și ce „ține" de factorii supraadăugați și va putea astfel organiza acțiunea de readaptare a copilului la școală. Această acțiune trebuie să fie strict individualizată și adaptată la tipul de reactivitate psihică a copilului. Ea necesită totuși respectarea cîtorva norme generale :

a. *Readaptarea elevului la ritmul procesului școlar,* la ritmul învățării zilnice este necesar *să se facă treptat,* în funcție de vîrstă și de restricțiile impuse de boală și mai ales în funcție de capacitatea lui redusă de mobilizare a energiei nervoase. Acest lucru presupune ca la început, pînă la redobîndirea antrenamentului, să se dea acestor copii teme școlare mai reduse, să li se acorde prelungiri la încheierea situației trimestriale și chiar la unele dintre lucrările de control. În unele cazuri, este necesar să se permită elevului, cu avizul medicului, una sau două zile de odihnă totală la domiciliu în cursul săptămînii, sau zile cu orar redus.

b. *Evaluarea randamentului la învățătură* al școlarului bolnav cronic *în perioada de adaptare* este indicat *să se facă în funcție de capacitatea lui individuală de a învăța* și nu după norme școlare fixe. Trebuie luată în considerare în special fatigabilitatea mare, care în această primă perioadă îl face să dea un randament mult mai mic decît al colegilor săi. Notele mici date în această perioadă au un rol demobilizator.

c. *Stimularea* — prin toate mijloacele ce îi stau la îndemînă profesorului — a *interesului pentru învățătură,* a dorinței de a învăța (ajutor individual, aprecieri

[1] Stella Eschenasy și colab., *Activitatea școlară ca procedeu psihoprofilactic și psihoterapeutic pentru copiii internați într-o clinică de pediatrie,* „Pediatria" nr. 1/1966, p. 79—84.

pozitive în fața clasei, sarcini școlare care îi fac plăcere etc.). A eticheta drept „leneș" sau „lipsit de voință" un copil care de fapt nu poate lucra mai mult constituie o greșeală psihologică cu grave consecințe. Școlarul trebuie ajutat să-și recîștige încrederea în propriile forțe, să-și valorifice potențialul intelectual, să-și creeze un nou stil de muncă.

d. *Prevenirea colegilor de clasă* pentru a avea un comportament adecvat față de școlarul bolnav cronic : să-l cruțe de micile „cruzimi" cotidiene, să-l situeze pe plan de egalitate cu ei, fără să-i sublinieze inferioritatea fizică și fără să-i arate milă sau compătimire.

e. *Colaborarea permanentă cu medicul școlar.* Profesorul să fie informat asupra restricțiilor și recomandărilor care privesc elevul, iar medicul asupra mersului activității școlare și a dificultăților de adaptare pe care le prezintă elevul.

f. *Colaborarea cu familia,* pentru a se informa reciproc, dar și pentru a da la nevoie sfaturile necesare. Profesorul să arate părinților eventualele lor erori educative, să instituie de comun acord cu aceștia un regim de viață corect, să ia împreună măsurile necesare pentru recuperarea întîrzierilor la învățătură.

g. *Orientarea profesională corectă* a acestor elevi. Profesiunea viitoare constituie pentru mulți din acești copii, conștienți de posibilitățile lor limitate, o preocupare care pentru unii ajunge îngrijorătoare, iar uneori duce chiar la o stare de depresiune psihică. În orientarea profesională a copilului cu o boală cronică trebuie să se țină seama în primul rînd de indicațiile și contraindicațiile medicale. Profesorul să știe să orienteze copilul în funcție de posibilitățile lui intelectuale, dar și de limitările impuse de boală. Să cunoască profesiunile contraindicate în fiecare caz, pentru a nu stimula gustul copilului pentru o profesiune care, de fapt, îi este contraindicată din punct de vedere medical, creîndu-i astfel mai tîrziu o gravă decepție.

Instituind condițiile pedagogice necesare și obținînd și sprijinul familiei, copiii bolnavi cronic vor putea avea o școlaritate tot atît de bună ca și a celorlalți copii. Acest fapt este deosebit de important în special pentru acești elevi, care, în majoritatea lor, sînt inapți pentru profesiunile care cer efort fizic și trebuie, deci, orientați, dacă aptitudinile lor permit, spre profesiuni intelectuale.

De altfel, din aceleași considerente, Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu Ministerul Sănătății, au hotărît crearea, pe lîngă unele licee din București, a unor clase experimentale de recuperare pentru școlarii cu boli cronice și dificultăți la învățătură. Aceste clase, constituind colective de copii care prezintă probleme similare, simplifică mult sarcinile cadrelor didactice.

Rolul profesorului în adaptarea școlară a elevului cu o boală cronică este — după cum se vede — hotărîtor ; ne referim bineînțeles nu la „un profesor", ci la colectivul de profesori, pentru că acțiunea unuia dintre ei, chiar dacă este perfectă, dacă rămîne individuală și izolată, nu poate da roade. Este necesar ca întregul colectiv de profesori ai copilului bolnav cronic să ia o atitudine pedagogică corectă și unitară.

Dezbateri

RECAPITULAREA

Este unanim recunoscută importanța pe care o are *recapitularea* în procesul de învățămînt — ca metodă și ca tip de lecție. În condițiile în care procesul de învățămînt devine din preponderent informativ preponderent formativ, cînd accentul se pune pe dezvoltarea gîndirii creatoare, rolul recapitulării crește. Pentru aceasta însă este necesară o riguroasă organizare a conținutului cunoștințelor și o judicioasă stabilire a locului ei în economia de timp.

Pentru a-i putea mări eficiența în procesul de învățămînt, ne-am propus, în articolele care urmează, să abordăm cîteva probleme teoretice și să dăm cîteva sugestii privind organizarea recapitulării la cîteva materii. Am acordat o mai mare atenție recapitulării materiei în ultimul trimestru al anului IV (cl. a XII-a) de liceu, trimestru rezervat în exclusivitate lecțiilor de sinteză și de stabilire a legăturilor dintre diferitele obiecte studiate în cursul școlarității, ele constituind o încununare a muncii instructiv-educative.

Dorim ca și în numerele viitoare să supunem discuției diferitele propuneri privind recapitularea finală și în special în ultima clasă de liceu, în măsura în care acestea sînt argumentate și susținute științific.

Cunoașterea științifică și recapitularea cunoștințelor

Lector ALEXANDRU GĂVENEA
Brașov

Progresul cunoașterii științifice are un caracter bidimensional, în sensul că, pe de o parte, evoluează prin acumulare de informație, marcînd astfel o creștere cantitativă, iar pe de altă parte, avansează calitativ prin trecerea de pe o treaptă de înțelegere pe alta a realității de cunoscut, prin sporirea pătrunderii tot mai profunde a semnificației obiectelor și fenomenelor. Acest spor de cunoaștere realizat, să zicem pe „verticală", este condiționat și de structurarea mijloacelor mintale și a punctelor de vedere din care sînt asimilate datele informative, de modificarea progresivă a schemelor mintale sau a acelor „mo-

dus-uri operandi" de care vorbesc psihologii şi epistemologii. Bidimensionalitatea cunoaşterii se manifestă foarte evident pe planul evoluţiei istorice a ştiinţei. Se ştie, de exemplu, că pînă în secolul al XVIII-lea se acumulase o mulţime de date despre mişcarea planetelor, cunoscîndu-se uneori cu precizie poziţiile lor în anumite momente. Totuşi mişcarea lor apărea dezordonată, contradictorie şi de aceea neinteligibilă. Newton vine cu o formulă nouă, rezultat al unei noi sinteze care pune ordine în reprezentările şi ideile anterioare, introducînd o nouă viziune asupra fenomenelor realităţii. Se dobîndeşte un plus de cunoaştere în care ştiinţa fizicii s-a restructurat. Acelaşi lucru se petrece şi pe planul cunoaşterii individuale, cînd concomitent se achiziţionează cunoştinţe, dar în acelaşi timp acestea sînt interpretate la nivele tot mai înalte, căpătînd noi semnificaţii.

În procesul de învăţămînt, ca şi în ştiinţă, cunoaşterea trebuie să avanseze pe ambele planuri. Elevii trebuie să reţină anumite cunoştinţe, dar în acelaşi timp se impune o îmbunătăţire progresivă a înţelegerii acestora, precum şi o dezvoltare a stilului lor de cunoaştere.

De multe ori, însă, în învăţămînt accentul cade numai pe latura acumulativă a cunoaşterii, numai pe avansarea ei pe „orizontală", pe adăugarea de cunoştinţe lîngă cunoştinţe, însuşite fragmentar. De altfel, 80—90% din timpul pus la dispoziţie pentru executarea programelor de învăţămînt este utilizat de un astfel de studiu. Chiar şi sistemul examinării ne demonstrează acest lucru. De cele mai multe ori, elevii sînt solicitaţi cu prilejul examinării să trateze unul sau altul din fragmentele învăţate şi pe această bază e apreciată valoarea pregătirii lor. Însuşirea secvenţă cu secvenţă a ştiinţei de către elevi se impune din necesitatea studiului şi este necesară, dar are limite de care trebuie să fim conştienţi. Subiectele tratate la lecţiile de transmitere a noilor cunoştinţe sînt abordate în cea mai mare parte izolat (cu toate eforturile ce se fac spre a lega cunoştinţele noi de cele vechi), procesul cunoaşterii mişcîndu-se astfel în limitele impuse, prin operaţii intelectuale de mai mică amplitudine. Aici predomină activitatea de analiză, de descriere şi percepere a unor date concrete. E o cunoaştere mai mult constatată decît explicativă. Explicaţiile mai ample nu se pot da cu acest prilej, pentru că realitatea de studiat e privită în discontinuitatea ei, iar „locurile goale", discrepanţele sau contradicţiile, care eventual apar, provoacă nedumeriri pentru elevi sau o înţelegere superficială. Un anumit gen de însuşire mecanică nu poate fi evitat. Elevii învaţă, de exemplu, despre dilatarea corpurilor, la început observînd fenomenul, constatînd cum acesta se manifestă diferenţiat la diferitele corpuri, dar ei nu-şi pot da seama încă de ce se întîmplă aşa, sau de ce prin scăderea temperaturii unele corpuri îşi măresc volumul. Aceasta pentru că fenomenul este studiat izolat, rupt din contexul său mai larg de producere şi explicare, pentru că se pune accent, uneori pînă la absolutizare, pe însuşirea fragmentară a disciplinelor ştiinţifice (fie din cauza unei informaţii prea bogate în programe, fie din cauza unor carenţe metodice). Din aceste cauze mulţi elevi posedă cunoştinţe întipărite în intelect în forme fixe, fără o comunicare şi posibilităţi de a se stabili puncte de contact între ele, fără ca gîndirea să poată opera pe teritorii mai vaste. Un mic experiment este concludent în această privinţă. Elevii din clasele a IX-a şi a X-a din diferite clase şi licee au fost puşi să răspundă la două categorii de subiecte care se refereau la acelaşi conţinut. Unele formulate exact cu titlul din manual, de exemplu, la zoologie, *Clasificarea păsărilor* şi altele formulate diferit de manual, de exemplu, *Varietatea păsărilor ca urmare a adaptării lor la diferite condiţii de viaţă*. Rezultatele au fost diferite ca valoare, fiind mult mai bune în primul caz şi mult mai slabe în al doilea caz.

La lucrările de sinteză, foarte frecvent elevii realizează „sinteza" prin punerea „cap la cap" a elementelor, fără sesizarea unor elemente comune, caracteristice sau diferențiale. Tratînd, de pildă, subiectul *Originalitatea lui M. Sadoveanu în romanele sale* cei mai mulți elevi din clasa a XI-a au scris despre viața și opera autorului și apoi separat despre fiecare categorie a romanelor sale, așa cum sînt expuse în manual, fără să se refere în mod special la ceea ce cerea subiectul: originalitatea autorului, elementele noi pe care le-a adus în literatura noastră.

Situațiile acestea se explică și prin așa-numita „lege a reintegrării", potrivit căreia orice reactualizare tinde să reproducă întreg contextul în care a fost încadrată, orice element din serie tinzînd să reproducă seria întreagă[1]. Or, întipărirea în conștiință a unui singur context limitează posibilitatea elevilor de a opera și în alte contexte. Ei nu-și pot restructura cunoștințele în funcție de anumite cerințe pentru că au și mai puțin exercițiu în acest sens.

Pentru aceasta în procesul de instruire trebuie insistat mult mai mult — și în acest scop profesorii trebuie să aibă mai mult timp la dispoziție prevăzut în programe — asupra cunoașterii realizate pe ansambluri și constelații din ce în ce mai variate de cunoștințe, dînd prilejul ridicării la nivele din ce în ce mai înalte de abstractizare și sintetizare. Recapitularea cunoștințelor o considerăm ca o activitate de cea mai mare importanță, pentru a imprima cunoașterii științifice a elevilor o traiectorie „pe verticală". Reluarea vechilor cunoștințe nu trebuie văzută ca un simplu mijloc de întipărire și fixare, ci ca o posibilitate superioară de potențare a cunoașterii care, implicit, va avea și efecte pozitive asupra consolidării cunoștințelor. Unii autori[2] consideră că repetarea în sine nu asigură fixarea unei informații și formarea unor automatisme, ci e numai „O condiție extrinsecă, care creează șanse favorabile pentru acțiunea veritabilelor cauze. Așa cum probabilitatea de cîștig la loterie crește cu numărul de bilete cumpărate, tot așa șansele de a se crea o deprindere cresc o dată cu numărul repetițiilor".

Recapitularea cunoștințelor trebuie să aducă în primul rînd *un plus de ordin cognitiv*, nu în sensul de simplă adăugare de informație, ci de realizare a unui spor însemnat de înțelegere a lucrurilor în ansamblurile în care sînt integrate, pentru că, așa cum remarca un autor[3], numai cînd vezi lucrurile într-un context le înțelegi cu adevărat, adică le poți descoperi cauzalitatea, finalitatea sau logica lor internă. Dar pentru aceasta prin recapitulare este necesar să se realizeze *un plus de organizare a cunoașterii, de unificare a cunoștințelor și de esențializare.*

Organizarea cunoștințelor nu se face cu scopul de a se rigidiza un anumit sistem, ci pentru a crea posibilități de manevrare cu ușurință în cadrul structurii lui formale și a depășirii acestor structuri. Dacă învățarea o putem considera nu o simplă înmagazinare nestructurată de cunoștințe, ci „o operație de codificare"[4], un cod care dă posibilitatea de ordonare a informațiilor, de categorisire a lor în ansamblul experienței anterioare, atunci prin recapitulare trebuie să realizăm o progresivă restructurare a acestor operații de codificare,

---

[1] Viotto Piero, *Memorie ed educazione*, „Pedagogia vita", Brescia, 1967, nr. 5.

[2] V. Pavelcu, *Schema operațională, deprinderile și obișnuințele — înțelesurile lor și raporturile dintre ele*, „Revista de psihologie", nr. 4/1965, p. 454.

[3] Brand Blanshard, *Internal relation and their importante, (Relațiile interne și însemnătatea lor)*, rev. „Metaphys" nr. 2, 1967.

[4] John Eiggs, *Towards a psychology of educative learning. (Către o psihologie a învățării în procesul instructiv)*, „International Review Education", Hamburg, Unesco, 1965, nr. 1.

restructurare ce provoacă adeseori o puternică reacție emotivă în favoarea cunoașterii la elevi. Plusul de unificare a cunoștințelor trebuie să ajute pe elevi să domine diferitele informații de pe trepte tot mai înalte de sinteză și abstractizare. De altfel, cunoașterea realizată în profunzime tinde necondiționat spre unificare. Marele fizician Werner Heisenberg [5] arată că forța de convingere a marilor teorii fizice nu constă în posibilitatea de aplicare practică a lor, ci în explicația unitară a unor fenomene de tip foarte diferit. Se știe că știința modernă avansează în mod deosebit pe seama unității de explicare și interpretare a fenomenelor. O esențializare, în adevăratul înțeles al cuvîntului, se poate realiza cu deosebire în procesul de recapitulare, cînd este posibil să se descopere legături tot mai adînci între obiecte și fenomene, cînd se pot accentua acele idei fundamentale de care depinde înțelegerea superioară a ideilor particulare. Credem că nu fără sens un înțelept al orientului antic remarca : „Este învățat nu cel ce cunoaște multe, ci cunoaște puține, dar prin acestea le cunoaște pe toate".

Realizarea acestor funcții devine posibilă prin tratarea unor subiecte de recapitulare care să devină niște căi de acces spre acea cunoaștere superioară la care ne-am referit. Aceste subiecte ar putea fi grupate în felul următor :

— Tratarea unor teme în care să se scoată în evidență ceea ce este *comun* în obiecte și fenomene din ce în ce mai îndepărtate și ceea ce este *diferențiat* în elementele apropiate. Lucrurile nu sînt identice, ele au similitudini și aspecte repetibile, chiar dacă sînt foarte îndepărtate. Alăturînd aspectele comune descoperim că lumea are o structură unitară, că există o anumită regularitate, ordine și solidaritate între lucruri, care coexistă cu o anumită variabilitate, că există fenomene întîmplătoare și în aparență contradictorii, pe care elevii trebuie să le perceapă.

Punerea alături, în studiul științelor naturale, a unor viețuitoare diferite și din medii diferite, dă prilejul să se constate că plante și animale variate au anumite elemente comune esențiale, că la păpădie, ca și la șoareci și elefanți, relațiile cu mediul limitează înmulțirea, deși aceleași relații cu mediul duc și la efecte contrarii în anumite cazuri, sau la efecte diferențiale.

— *Studierea unei varietăți de obiecte dintr-un anumit punct de vedere,* scoțînd în evidență o caracteristică importantă, dă posibilitate confruntării ideilor generale cu cele particulare și cu faptele concrete. Privirea unui întreg șir de fenomene și legi fizice studiate anterior, din punct de vedere al legii conservării și transformării energiei, pune în lumină nouă procesele mecanice, termice sau electrice, acestea sînt mai profund înțelese, sporul de semnificație devine evident.

— În recapitulare este necesar și se pot urmări *transformările, evoluția și dezvoltarea fenomenelor, proceselor evenimentelor.* Cunoașterea fragmentară nu scoate în evidență dinamica realității, ci privirea de ansamblu care surprinde în ce constă trecerea de la un stadiu la altul, de la un moment la altul al evoluției. Elevii învață, de pildă, despre diferiți autori de romane și despre o mulțime de astfel de opere din literatura noastră, dar o privire generală asupra evoluției romanului românesc scoate în evidență ce a adus în plus un autor, o epocă, ce s-a preluat de la generațiile altor epoci literare, cum a fost condiționată această evoluție de contextul social-cultural și economico-politic în care s-a dezvoltat.

— *Tratarea din diferite puncte de vedere a aceluiași obiect* vine să pună în evidență variatele condiții și factori implicați în determinismul lucrurilor.

---

[5] Werner Heisenberg, *Abstraktion und Vereinheitlichung in der moderne Wissenschaft (Abstracție și unificare în științele moderne ale naturii)*, „Universitas", 23, nr. 4, 1968.

Studiul biogenezei unei păduri, unui lac sau unei bălți la științe naturale implică o corelare a unor cunoștințe biologice variate, în scopul cunoașterii adevărului concret.

— Crearea unor situații în care *elevii vor fi puși să utilizeze o varietate de cunoștințe în scopul rezolvării unor probleme* mai complexe. În aceste cazuri, elevii trebuie să se raporteze la anumite capitole și lecții învățate, să combine elementele pe care le posedă, în scopul găsirii unor soluții și luării unor decizii. De exemplu : profesorul de chimie prezintă în fața elevilor o varietate de substanțe chimice în borcane neetichetate și pe baza observației, a utilizării unor reactivi, a folosirii unor experiențe ei vor trebui să le identifice.

— Recapitularea pe baza unor *teme care se referă la grupări și regrupări de elemente studiate*, de clasificări, cultivă spiritul de organizare și de sistematizare a cunoștințelor. Elevii vor stabili legături în ordine ierarhică și colaterală, în felul acesta înțelegînd structura disciplinei respective și, in același timp, dobîndindu-se capacitatea de a ordona datele științifice în funcție de anumite criterii. O sistematizare de exemplu a metodelor și procedeelor de rezolvare și demonstrație a problemelor de matematică la diferite clase, evidențiindu-se metodele generale și particulare, adaptarea lor la diferitele tipuri de probleme și conținuturi matematice, ar contribui la ridicarea pe un plan științific a activității de rezolvare a problemelor, întrucît aceste metode și procedee au fost învățate empiric și descoperite mai mult intuitiv de către elevi.

Dacă privim în sens antropologic învățarea, trebuie să fim de acord că la postul ei de comandă trebuie să stea rațiunea, iar centrul ei de greutate îl constituie sesizarea semnificației intelectuale a materialului de învățat.

Căile prin care elevii vor rezolva prin contribuție proprie sarcinile amintite mai sus, în cadrul recapitulării, vor face ca procesul de cunoaștere să progreseze simțitor, iar în plus să dobîndească niște metode de lucru și să-și formeze niște capacități impuse de cerințele contemporaneității.

Condițiile psiho-pedagogice ale unei recapitulări eficiente

Prof. VIORICA DINESCU
director adjunct, Liceul pedagogic
Constanța

Idealul educațional impus de „raportul dinamic dintre condițiile epocii, pe de o parte, și direcțiile și nivelul proceselor intelectuale și morale solicitate de epocă, pe de altă parte“ [1], obligă didactica la o rezolvare practică a problemei învățămîntului formativ : întîi, să-i stabilească cu precizie conținutul, în sensul ierarhizării acelor capacități intelectuale care să-l facă „pe elev capabil

[1] Vasile Bunescu, *Orientări metodologice noi în cercetările de didactică*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*. E.D.P., Buc., 1967.

de adaptări și readaptări", și, al doilea, să contureze sistemul modalităţile de educare a capacităţilor intelectuale.

Majoritatea studiilor de specialitate privitoare la intensificarea funcţiilor formative ale procesului de învăţămînt au stabilit că *anumite calităţi ale gîndirii* (flexibilitatea, independenţa și creativitatea) antrenează toate celelalte procese intelectuale și determină întregul comportament și că dezvoltarea lor asigură posibilitatea elevului de readaptare la „situaţii, procese și probleme de muncă mereu noi". În ceea ce privește sistemul modalităţilor de educare, reţinem *orientarea spre valoarea formativă* a unor metode ca modelarea, algoritmizarea, problematizarea și instruirea programată.

În cadrul preocupărilor teoretice și practice ale școlii contemporane de a realiza nu numai relaţia dintre informarea și formarea elevilor, ci și transformarea cunoștinţelor în instrumente de dezvoltare a capacităţilor intelectuale de cunoaștere și de creaţie ale elevilor, recapitularea trebuie să-și găsească un loc binemeritat, căci ea asigură într-o măsură considerabilă accentuarea funcţiei formative a învăţămîntului, prioritatea formării asupra informării.

Avantajul recapitulării asupra procesului propriu-zis de transmitere-asimilare îl constituie posibilitatea profesorului de a folosi cu precădere procedee euristice, care asigură cele două condiţii psihologice ale educării proceselor psihice: **activizare** și **motivaţie**. Acest lucru este posibil numai în situaţia în care informaţia s-a făcut în forme care să permită revenirea la ea.

Vom analiza cele două condiţii nu sub aspect psihologic, ci sub aspect psiho-pedagogic, întrucît, o dată pusă problema, se dezvăluie și soluţia, admiţînd că rezolvarea oricărei probleme începe o dată cu analiza și înţelegerea ei.

Activizarea, ca proces intern de prelucrare a datelor și informaţiilor în gîndirea elevului asigură temeinicia cunoștinţelor și formarea corespunzătoare a operaţiilor mintale, a capacităţilor intelectuale care-l vor ajuta să folosească în mod creator materialul însușit, să se adapteze cu ușurinţă la situaţii noi. Stimularea unei atenţii selective și concentrate, înţelegerea cunoștinţelor la un nivel superior de generalizare și reactualizarea lor în alte condiţii decît acelea în care au fost însușite formează climatul psihologic al unei recapitulări eficiente și sub aspect informativ și sub aspect formativ.

Considerînd **motivaţia** ca o componentă a creativităţii în general, activizarea, numai sub latura activităţii mintale, apare unilaterală și insuficientă. De aceea vom privi cele două laturi ale activizării într-o relaţie complexă de cauză și efect: cea mintală și cea motivaţională. Astfel, se va integra activizarea în contextul larg și cuprinzător al personalităţii.

I. **Atenţia**, „prima condiţie psihologică necesară pentru perceperea activă a materialului și pentru fixarea trainică a cunoștinţelor"[2] — apare sub aspectul ei involuntar aproape epuizată, ţinînd seama că revenirea asupra unui material cunoscut nu provoacă acel reflex de orientare care să asigure direcţia și concentrarea activităţii psihice de investigaţie. În consecinţă, se recomandă *repetarea materialului în altă formă și ordine decît aceea în care a fost însușit, sublinierea unor caractere noi ale obiectelor și fenomenelor studiate* și — îndeosebi — *folosirea procedeelor euristice care să-i ceară elevului răspunsuri originale și independente*. Solicitîndu-i să rezolve în mod neuzual o problemă sau un exerciţiu, să interpreteze prin prisma vederilor proprii fapte și fenomene studiate anterior cu procedee propuse de către profesor, atenţia spontană a elevului este viu

[2] *Psihologia pedagogică — Condiţiile asimilării cunoștinţelor în procesul de învăţămînt*, E.D.P., Buc., 1967.

stimulată nu numai pentru momentul respectiv, ci şi pentru crearea în continuare a stării de *atenţie voluntară*, căci, concomitent cu apariţia interesului de a-şi afirma părerea proprie, se conturează dorinţa fermă de a-şi impune punctul de vedere. O asemenea dispoziţie mintal-motivaţională este deosebit de importantă pentru educarea *atenţiei postvoluntare*, a deprinderii de a fi atent şi a alege cu uşurinţă ceea ce este esenţial pentru problema dată şi pentru punctul de vedere anticipat. De pildă, într-o lecţie de recapitulare despre creaţia lui Camil Petrescu, elevii au fost puşi să găsească soluţia următoarei întrebări-probleme : „Arătaţi cauzele care au determinat gîndirea artistică atît de controversată a scriitorului". Răspunsurile au fost dintre cele mai variate, toate însă găsite printr-o selecţie riguroasă a datelor despre epocă şi despre metoda de creaţie a autorului. Elevii au manifestat o atenţie selectivă şi de durată, căci problema nu era numai interesantă, ci şi dificilă. De aici, concluzia pedagogică de a se stimula atenţia elevilor prin întrebări care să ceară din partea lor un răspuns independent şi original, găsit printr-un efort intelectual susţinut şi printr-o adeziune totală la un anumit punct de vedere.

II. **Înţelegerea** la un nivel de generalizări superioare şi de diferenţieri logice pe noi trepte de abstractizare este — de fapt — fundamentul psihologic al unei recapitulări eficiente. Pentru realizarea unei asemenea înţelegeri, se recomandă *o selecţie* riguroasă a acelor cunoştinţe care oglindesc esenţialul şi generalul din obiectele şi fenomenele studiate şi *o organizare sistematică a lor*, în cadrul căreia locul principal să-l deţină stabilirea unor legături cauzale şi argumentarea ştiinţifică a afirmaţiilor făcute.

Ca metode adecvate acestor cerinţe, metode ce se găsesc la îndemîna oricărui cadru didactic, opinăm pentru valorificarea cunoştinţelor în activitatea practică şi pentru problematizare.

Valorificarea cunoştinţelor în activitatea practică trebuie înţeleasă ca o activitate complexă, în care gîndirea elevului este solicitată în două direcţii : pe de o parte, transpunerea datelor concrete la planul noţiunilor abstracte însuşite anterior, deci trecerea de la concret la abstract printr-o efectuare independentă a operaţiilor de analiză şi abstractizare, iar pe de altă parte, trecerea de la abstract la concret. Transpunerea de la concret la abstract cere, pe lîngă însuşirea cunoştinţelor într-un grad înalt de conştientizare, şi un efort de gîndire independentă. Pentru activizarea operaţiilor de analiză şi abstractizare, se folosesc în mod curent procedee ca : repetarea principiului, formulei sau regulii, aplicarea acestora în situaţii variate date, sau descoperirea principiilor în dosul situaţiilor concrete. Dintre acestea, repetarea regulii, are cea mai slabă eficienţă în activizarea gîndirii, întrucît, dacă elevul nu o aplică corect, înseamnă că şi-a însuşit-o fie mecanic, fie cu un pronunţat caracter situativ, limitat, într-un grad scăzut de generalizare. De aceea, este bine să se dea elevilor să rezolve exerciţii şi probleme variate, să efectueze experienţe, să întocmească scheme şi tabele, altele decît acelea care au constituit baza în însuşirea cunoştinţelor noi.

Vom ilustra superioritatea acestui procedeu printr-un exemplu. Într-un experiment psiho-pedagogic, un elev din clasa a VII-a, efectuînd înmulţirea ox^2, obţine rezultatul x^2 ; profesorul apelează la regula înmulţirii unui număr cu 0, pe care elevul o formulează corect, dar nu descoperă greşeala ; abia după ce i se cere să aplice regula în situaţii variate (1XO ; 1/2 xO ; 750, 25X O etc.) elevul reuşeşte să facă o generalizare corectă şi să transpună datele concrete la planul abstract al regulii amintite.

A-l lăsa pe elev să descopere singur principiile în dosul aspectelor concrete înseamnă a-l pune în situația de a-și asuma nu numai o anumită sarcină, ci și rezolvarea ei integrală. Spre exemplu, cerîndu-le elevilor din clasa a VIII-a să întocmească la o lecție de gramatică o scurtă compunere în care să se folosească diferite locuțiuni, pe care să le analizeze, și apoi să întocmească o schemă cu felul locuțiunilor flexibile și neflexibile, se creează condiții optime de activizare și sub aspect mintal și sub aspect motivațional.

Valorificarea creatoare a cunoștințelor în activitatea practică îl înarmează pe elev cu anumite procedee de gîndire productivă, care-l vor ajuta să se adapteze și să se readapteze la orice situație.

Problematizarea, ca metodă de învățămînt, determină elevul să-și mobilizeze energia intelectuală atît spre îmbogățirea informației, cît și spre valorificarea posibilității de a o realiza. Activitatea lui capătă în adevăratul sens al cuvîntului independență, iar în relația profesor-elev accentul cade asupra activității elevului.

A crea situații cu caracter de problemă, într-o lecție de recapitulare, înseamnă a pune în fața elevilor teme, întrebări, susceptibile de a fi clarificate din diferite puncte de vedere, uneori chiar contradictorii ; în felul acesta, ei sînt obligați să reorganizeze datele problemei, să stabilească noi relații între cunoștințele însușite anterior, să găsească noi formulări ale problemei puse.

Rezolvarea problemei se face prin procedee proprii cercetării științifice, iar adaptarea lor didactică creează condițiile unei intense activizări intelectuale și motivaționale. Astfel, emiterea ipotezei de către elevi constituie nu numai sursa de găsire a soluției, ci și anticiparea tehnicii mintale care sugerează căile de verificare. Importantă nu este găsirea soluției, ci efortul intelectual independent în restructurarea datelor problemei, în imaginarea procedeului care duce la soluționarea ei, în efectuarea unor observații sau experimente. Atenția profesorului în fața îmbrățișării de către elevi a unei ipoteze nu trebuie îndreptată spre găsirea soluției adevărate, ci spre tehnica mintală, spre strategia logică, spre capacitatea elevilor de a subordona ideile faptelor, de a-și examina critic ideile. Totuși, confruntarea soluției date de către elevi cu adevărul științific îl obligă pe profesor să confirme sau să infirme o anumită soluție. În situația cînd soluția găsită de elevi nu corespunde adevărului științific, poziția profesorului devine extrem de delicată, căci simpla expunere a unor fapte care să contrazică această soluție nu este suficientă pentru abandonarea ideilor ; profesorul va trebui să pună în lumină soluția adevărată, ilustrată prin fapte și argumentată științific.

Dacă din punct de vedere psihologic calea de găsire a soluției apropie procesul de învățămînt de procesul cunoașterii științifice, în ceea ce privește metodica recapitulării aceasta urmează drumul rezolvării problemelor de matematică. Vom sublinia cîteva reguli ce trebuie respectate în cele mai multe cazuri.

În alegerea unei probleme precise și clare, cu puncte de sprijin în experiența anterioară a elevului și cu elemente necunoscute just proporționate, apare o condiție obligatorie : existența unui obstacol în calea activității teoretice sau practice, acel obstacol care să orienteze direcția activității mintale spre aflarea soluției. Lipsa obstacolului pledează pentru o pseudo-problemă. Vom ilustra această afirmație prin formularea a două probleme, ambele la repetarea aceluiași capitol din psihologia generală, Însușirile psihice ale persoanei :

1. Interesele, aptitudinile, temperamentul și caracterul — trăsături esențiale manifestate în conduită.

2. Cunoscînd că temperamentul este caracteristica dinamico-energetică generală a personalității și că se exprimă pregnant în conduită, arătați, care este rolul acțiunii educaționale în transformarea temperamentului, în vederea dezvoltării unor trăsături de caracter cu un conținut social valoros.

În primul caz, reorganizarea datelor este neorientată, este o simplă repetare a celor cunoscute, noutatea fiind exterioară, neesențială. Dimpotrivă, cea de-a doua problemă îl pune pe elev în situația de a proporționa rațional datele cunoscute și necunoscute pentru ca în relația lor să descopere soluția, care de la început îi apare cu totul nouă.

În cadrul pregătirii și analizei problemei, se recomandă complicarea treptată a problemei, nu atît pentru reorganizarea datelor, ci — îndeosebi — pentru ca activitatea mintală a elevului să depășească cu un pas posibilitatea sa intelectuală, obligîndu-l să-și complice efortul de gîndire, să se ridice pe o nouă treaptă, să-și încordeze toate forțele intelectuale pentru imaginarea căii de rezolvare, să efectueze o serie de operații de analiză și sinteză reprezentînd un șir complex de raționamente.

Complicînd problema pusă, profesorul poate folosi și procedeul *ciocnirii unor puncte de vedere diferite*, dînd posibilitatea elevului de a-l alege pe cel potrivit, prin emiterea și aprecierea unor ipoteze pe care le trece prin prisma vederilor proprii. Se știe că opunerea la nivel senzorial atrage atenția elevilor, dar trebuie precizat că la nivel logic opunerea sistematizează problema pusă în așa fel, încît ea nu poate fi studiată decît prin procedee noi, cele folosite în procesul de transmitere-asimilare dovedindu-se nesatisfăcătoare. Ciocnirea unor puncte de vedere diferite determină o activizare intensă pentru orice fel de problemă : în studierea cauzelor evenimentelor istorice, ale fenomenelor fizice, în caracterizarea eroilor unor opere literare, în găsirea celei mai bune căi de rezolvare a problemelor de matematică. Contrapunerea faptelor îl pune pe elev în situația de a căuta în mod activ răspunsul, iar neconcordanța răspunsului său cu răspunsul corect îl stimulează în cîntărirea argumentelor sale și în compararea lor cu cele ale profesorului. Acest lucru duce la o documentare mai amplă asupra problemei și reprezintă un exercițiu de gîndire activă și creatoare.

III. **Reactualizarea cunoștințelor și deprinderilor în condiții noi** este ce-a de-a treia cerință psiho-pedagogică într-o recapitulare cu rezonanțe formative.

Numeroase experiențe au demonstrat că repetarea are rolul de întărire în formarea noilor legături temporare, iar felul în care se repetă materialul asigură sau nu trăinicia cunoștințelor și deprinderilor. Dar modul în care se repetă influențează direct și activizarea elevului, atît pe plan intelectual, cît și motivațional.

Profesorul care pregătește lecția de recapitulare în așa manieră încît elevii să fie nevoiți *a prelucra critic* materialul, a-l resistematiza și, mai ales, a-l expune într-o formă de exprimare proprie, creează premisele unei participări active la cel mai înalt grad. Prelucrare critică înseamnă prelucrare independentă, înseamnă un efort veritabil în înțelegerea relațiilor noi ; căutarea unor mijloace noi de organizare a ideilor duce la un grad mai mare de generalizare.

Dacă asimilarea s-a făcut la un nivel ridicat de conștientizare, dacă elevul a dobîndit un anumit volum de cunoștințe cu care să opereze, atunci profesorul va putea dirija schimbarea mersului gîndirii, modificarea rapidă și ușoară în găsirea esențialului și generalului ; astfel, se va realiza, prin înarmarea elevului cu o anumită tehnică mintală în restructurarea datelor, una din cele mai importante sarcini ale recapitulării : *formarea unui stil de abordare a problemelor noi.*

În încheiere, este necesar să adăugăm la condițiile analizate și două cerințe de ordin strict pedagogic: 1) îndrumarea studiului individual al elevilor și 2) creșterea exigenței profesorului față de posibilitățile intelectuale ale acestora. Studiul individual va trebui să aibă un pronunțat caracter independent, să fie îndreptat spre probleme bogate în argumentări teoretice și amănunte semnificative, să ocolească problemele ușoare care restrîng lărgimea gîndirii, scad în mod firesc efortul în pătrunderea și interpretarea ideilor și slăbesc considerabil interesul de cunoaștere. Exigența profesorului trebuie înțeleasă în sensul stimulării spiritului critic, al valorificării aptitudinii și priceperii de a aborda în mod creator o problemă dată, al stimulării elementelor dialectice din gîndire.

Din cele expuse am urmărit să arătăm că recapitularea materialului însușit anterior este o activitate complexă cu adînci rezonanțe formative, care-și aduce aportul, alături de procesul de transmitere-asimilare, la dezvoltarea acelor calități ale gîndirii ce antrenează celelalte procese intelectuale și determină întregul comportament al elevilor.

Recapitularea materiei, drum spre cunoștințe temeinice

ION NICOARĂ
profesor emerit
Brașov

Dacă adevărul exprimat de antici prin dictonul „repetitio est mater studiorum" este unanim acceptat de cei ce muncesc pe ogorul școlii și dacă experiența acumulată în munca de educație secole de-a rîndul relevă în mod concludent importanța repetiției în dobîndirea de cunoștințe temeinice și profunde, în formarea și lărgirea orizontului personal al elevului asupra lumii înconjurătoare, atunci — desigur — a vorbi despre repetiție și problemele ridicate de ea nu-i niciodată de prisos.

Marele pedagog K. D. Ușinski privea repetarea ca un element esențial al procesului de învățămînt. „Educatorii — spunea el — trebuie să includă în mod organic repetarea în întreaga lor activitate didactică. Fără îndeplinirea acestei condiții, elevii nu numai că nu-și pot însuși cunoștințe temeinice, dar uită tot ce-au învățat"[1]. Lenin îndrumă spre repetiție într-o lecție *Despre stat*, ținută în fața studenților, spunînd că „nimeni nu trebuie să-și închipuie că s-ar putea ajunge dintr-o dată la clarificarea acestei probleme. Urmează ca după prima lecție asupra acestei teme să vă notați punctele neînțelese sau neclare, pentru a reveni asupra lor a doua, a treia și a patra oară, pentru ca cele rămase neînțelese să fie

[1] K. D. Uşinski, *Opere pedagogice alese*, vol. II p. 653.

ulterior completate şi mai bine clarificate, atît prin lectură, cît şi prin diferite lecţii şi convorbiri"[2].

Astăzi, repetarea materiei ocupă un loc important în didactică şi are ca fundamentare ştiinţifică teoria marxist-leninistă a cunoaşterii şi învăţătura pavlovistă cu privire la activitatea nervoasă superioară. Potrivit acestora, cunoştinţele pe care noi le transmitem şcolarilor sînt o reflectare a realităţii lumii înconjurătoare. Reflectarea nu are însă un caracter instantaneu şi nici mecanic ; ea pătrunde în esenţa fenomenelor şi a obiectelor treptat, progresiv, de la treapta senzorială de cunoaştere a lor, la treapta logică, abstractă şi apoi la practică. Cunoaşterea este deci un fenomen complex, care nu poate fi însuşit decît printr-o muncă intensă de repetare, care uşurează procesul de pătrundere progresivă în esenţa lucrurilor, procesul de trecere de la cunoştinţe particulare la formulări generale, de la concret la abstract.

Baza fiziologică a procesului de învăţare, de dobîndire de cunoştinţe şi deprinderi constituie, după Pavlov, formarea de noi legături temporare în urma unui şir de reflexe condiţionate. Noile legături nervoase radiază însă pe suprafaţa unui sector întins al scoarţei cerebrale, pierzîndu-şi prin aceasta fineţea, preciziunea şi intensitatea. Pentru ca ele să nu se stingă se impune concentrarea excitaţiilor. Concentrarea acestora se realizează în educaţie prin metoda recapitulării ; mai întîi prin repetarea parţială sau curentă, prezentă în toate lecţiile de predare a noilor cunoştinţe. Prin legarea lecţiei de lecţiile mai vechi, prin verificarea cunoştinţelor elevilor asupra lecţiei, prin munca lor independentă de acasă, profesorul repetă şi luptă împotriva uitării, împotriva stingerii legăturii nervoase, fixînd cunoştinţele dobîndite. De aceea, un bun profesor nu va neglija sub nici un motiv acest mod de recapitulare.

De asemenea, Pavlov a demonstrat că noile legături temporare formate în scoarţa emisferei cerebrale nu sînt izolate, ci, datorită activităţii de sinteză a creierului, sînt incluse în sistemul de legături nervoase deja existente, elaborate anterior[3]. Adică, o dată cu dobîndirea de noi cunoştinţe, vechile cunoştinţe se modifică, intră în legături noi, formînd sisteme mai ample, care oglindesc mai complet şi mai adînc realitatea. „Repetînd mereu ceea ce este vechi — scria Uşinski — şi de fiecare dată adăugînd cîte ceva nou, copilul îşi însuşeşte temeinic foarte multe fapte, pe care el niciodată nu ar fi reuşit să şi le însuşească dacă le-ar fi însuşit unul după altul fără a construi ceea ce este nou pe temelia sănătoasă a ceea ce este vechi"[4].

Sprijinită pe asemenea temeiuri, pedagogia îndrumă spre lecţii speciale de recapitulare — periodice, de temă, de capitol, de trimestru şi finale. În aceste lecţii, spre deosebire de repetiţia curentă, care are ca scop principal fixarea şi consolidarea cunoştinţelor, urmărim sintetizarea şi generalizarea cunoştinţelor. Chemat să gîndească şi să analizeze teme şi probleme multiple, studiate în cadrul mai multor lecţii, distanţate ca timp între ele, elevul are posibilitatea să urmărească un eveniment sau fenomen în dezvoltarea lui, să desprindă treptele prin

---

[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol 29, p. 454.

[3] G. Bolansk, *Însuşirea temeinică a cunoştinţelor şi locul fixării iniţiale a cunoştinţelor în procesul de învăţămînt*, „Analele Româno-Sovietice", Seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1955.

[4] K. D. Uşinski, *Op. cit.*, p. 118.

care a trecut, legăturile ce s-au stabilit între el şi alte evenimente, să vadă interdependenţa, cauzalitatea şi urmările fenomenelor. Comparîndu-le între ele, ajunge să desprindă ceea ce apropie fenomenele şi ce le desparte, să le asocieze în raport de ceea ce este comun şi să generalizeze adevărurile pe care le-a intuit prin gîndirea proprie sub îndrumarea atentă a profesorului. Noţiunile rămase pînă atunci neclare se lămuresc, iar cunoştinţele devin temeinice.

Cel mai înalt grad de sintetizare şi generalizare îl cuprind lecţiile de recapitulare finală, fiindcă ele analizează nu numai o temă sau un capitol, ci un curs întreg. Dintr-un noian de lecţii, recapitularea finală scoate doar cîteva, dar care exprimă esenţialul, ceea ce vrem să rămînă în mintea elevului pentru totdeauna, pentru viaţă. N-am uitat niciodată că la un examen scris de istorie universală profesorul N. Iorga a formulat tema ce urma s-o tratăm „Ideile principale ale cursului studiat în acest an", iar la un alt examen „Ce bibliografie aţi folosit pentru pregătirea acestui examen". Iată încotro trebuie orientată alegerea temelor.

Desigur că munca de repetare este o activitate foarte complexă, în care sînt angajate mai multe procese psihice. Angajarea complexă a psihicului în procesul de analiză şi sistematizare, de sintetizare şi generalizare cere educatorului efort şi măiestrie. Fără o gîndire îndelungă şi o organizare minuţioasă, recapitularea nu va reuşi. Ea trebuie să aibă loc înainte de a începe fenomenul de uitare, adică înainte de stingerea legăturilor nervoase ca fenomen natural ; să fie eşalonată în timp : la început la intervale mici, iar mai apoi, la intervale mai mari ; să fie ritmică şi proporţională cu posibilităţile elevilor ; temele alese să fie cele mai reprezentative şi să cuprindă întotdeauna ceva nou, nu numai ca organizare, ci şi în conţinut, în materialul auxiliar etc. De asemenea, trebuie să precizăm că succesul unei lecţii de recapitulare de temă sau capitol depinde mult de faptul dacă profesorul a fost preocupat suficient în lecţiile de predarea noilor cunoştinţe de repetiţia curentă. Dacă elevul n-a fost obişnuit să urmărească şi să compare între ele unul sau mai multe fenomene studiate în două lecţii succesive, să caute legătura dintre un fenomen al lecţiei noi cu unul învăţat ieri, nu va putea să facă acest lucru cu o temă sau un capitol întreg. După cum, cine n-a organizat şi n-a făcut recapitulări de temă şi capitol, nu va putea efectua cu succes lecţii de recapitulare finală. Dacă un profesor de literatură n-a fost preocupat în cursul anului de compararea a două curente literare între ele, a operei a doi scriitori, cu greu la recapitularea finală va putea să cuprindă într-o privire de ansamblu, pentru sistematizare şi generalizare, toate curentele studiate sau toţi scriitorii din programă. Dacă profesorul la geografia României a evidenţiat în toate ocaziile interdependenţa dintre fenomenele geografice, între o formă de relief şi factori climatici şi apoi, între acestea şi viaţa demografică şi economică, poate pretinde la sfîrşitul anului ca elevul să aplice acestea la un ţinut oarecare, să culeagă singur trăsăturile lui studiate în mai multe lecţii şi să le unească într-un tot. Prezentîndu-mă la un examen de geografia României, profesorul Simion Mehedinţi m-a invitat în faţa hărţii murale a României şi făcînd deasupra Maramureşului un ocol cu mîna, mi-a spus „Vorbiţi despre această „ţară" ! Era limpede. Trebuia să prezint depresiunea Maramureşului nu numai ca o unitate fizico-geografică, ci şi demografică şi economică.

Lecţiile de recapitulare finală, adevărate laboratoare de analiză, de concluzii şi învăţături sînt lecţii pretenţioase şi grele, dar pe cît de grele, pe atît de nece-

sare la toate clasele și cu deosebire la clasa a XII-a. Pe de o parte, fiindcă ajută elevilor să se pregătească pentru examenul de bacalaureat și pentru concursul de admitere în institutele superioare de învățămînt, iar pe de alta, fiindcă elevii ei păşesc de-acum în viață, încheind ciclul de formare a culturii generale. Vom alege, de aceea, temele cele mai caracteristice și vom urmări să tragem concluzii care să le rămînă pentru viață. Pe lîngă legăturile făcute în recapitulările de temă și capitol, putem face acum legături mai largi cu cele studiate la alte materii și în alți ani de școală, cu propria lor experiență de viață.

În ce privește metodele folosite în lecțiile de recapitulare finală, ele nu trebuie șablonizate. În alegerea și folosirea lor profesorul trebuie să aibă o atitudine creatoare ; în funcție de clasă, de temă, de scopul propus, ne fixăm metoda. În general, se folosește conversația, care sub îndrumarea profesorului antrenează în discuție întreg colectivul clasei. Problemele pot fi puse în discuție și prin prezentarea unui scurt referat întocmit de un colectiv de elevi. Se pot organiza recapitulări finale pe baza unui diafilm, pe baza unei excursii cu caracter istoric sau geografic, la o întreprindere (de exemplu la chimie-fizică). Unii profesori, pentru a veni în ajutorul elevilor, fac ei înșiși lecții de sinteză-model. Oricare ar fi metoda și oricare tema, profesorul va avea rolul conducător în organizarea, pregătirea și desfășurarea recapitulării. Elevii vor fi lăsați însă să se afirme și independent, iar concluziile, pe cît posibil, să fie trase de ei înșiși.

Cu toate că lecțiile de recapitulare, în general, și ce e finale, în special, sînt lecții grele pentru profesorul însuși, experiența celor 35 de ani de activitate la catedră, dragostea pentru elevii bine pregătiți și conștiința de profesor al școlii românești mă fac să pledez pentru ele, să îndemn pe colegii mei să le aibă necontenit în vedere, dacă vor să aibă cu adevărat rezultate bune în munca lor de instruire și educație. Să nu uităm de asemenea că lecțiile de recapitulare, prin complexitatea lor, ne dau, mai mult ca oricare lecții, posibilitatea să folosim întreaga noastră pregătire științifică și măiestria pedagogică, că ele înalță pe profesor în ochii elevilor, făcînd din e. un exemplu.

Din aceleași motive, facem propunerea de a se reflecta și asupra oportunității și introducerii unor examene de sfîrșit de an, care ar contribui, credem noi, la îmbunătățirea învățămîntului. În școala noastră de 12 ani, elevii sînt puși în fața unui singur examen : cel de admitere în clasa a IX-a. Apoi, alți 3 ani se scurg fără nici un obstacol mai serios, fără nici un examen, pentru ca la sfîrșitul celui de-al 4-lea (respectiv al 12-lea) să fie supuși la două examene foarte grele prin urmările lor, cel de bacalaureat și cel de admitere în învățămîntul superior. Examene grele fără nici o experiență a examenului ! Dacă elevul ar fi trecut și clasa a IX-a prin examene la unul sau două obiecte, clasa a X-a și a XI-a prin alte 2—3 examene la alte obiecte de învățămînt, atunci el s-ar fi deprins cu munca de pregătire a unui examen și s-ar prezenta la bacalaureat la un nivel superior de pregătire Mai mult, considerăm noi că s-ar obține prin aceasta rezultate educative deosebite, elevii și-ar da seama că învățătura nu-i numai pentru o zi, pentru o oră, că vine vremea — examenul și viața — cînd sînt chemați să dea seama de ceea ce au învățat sau nu. Ei vor privi munca de învățătură cu mai multă seriozitate, cu mai mult spirit de răspundere.

Recapitularea finală la istorie în clasa a XII-a (anul IV)

LOUIS ROMAN
profesor la Liceul „Ion Neculce", București

Dezvoltarea țării noastre a intrat într-un nou stadiu, jalonat de sarcinile măreţe trasate de Congresul al X-lea al P.C.R. În Raportul prezentat, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta : „Școala trebuie să dea societății atît buni specialiști, cît și cetățeni înaintați, cu un orizont larg, cu spirit de inițiativă, cu o minte receptivă la tot ce e nou și avansat, cu un înalt spirit de responsabilitate față de îndatoririle sociale"[1]. În această direcție, evident, studiul istoriei, și mai ales al istoriei României, are un rol deosebit de mare și a pune în discuție problema modalității încheierii predării cursului la ultima oră de clasă liceală suscită interes.

Avem în vedere de asemenea că în ultimii ani a survenit mutarea cu un an a învățămîntului mediu. Ca urmare, clasa a XII-a găsește pe băncile liceului elevi mai maturi (ca vîrstă, cunoștințe și deprinderi de studiu). Metodica predării istoriei (ca și a celorlalte materii) nu poate să nu includă modificări corespunzătoare și va fi folositor a preciza cîteva elemente noi, pe care noua situație le aduce în domeniul recapitulării finale la clasa dată.

Nu este de neglijat nici observația că recapitularea finală nu constituie o activitate independentă în procesul instructiv-educativ, ci o parte integrantă a acestuia.

Ce se poate face pentru a obține la recapitularea finală rezultate optime ?[2]

Acțiunea recapitulativă din ultimul trimestru își găsește temelia în modul în care conducem cursul în întregul an școlar. Căci munca de analiză și sinteză finală se va putea face doar în cazul cînd, în toate orele predate, precedente, comunicarea și verificarea cunoștințelor s-au făcut cu acea seriozitate ce determină fixarea lor trainică în conștiința elevilor și-i obișnuiește cu analiza de profunzime. Ținînd seamă de sarcinile sporite puse de Congresul partidului în fața școlii, precum și de vîrsta audienților noștri, apare pe deplin firească creșterea, la toate activitățile noastre, a exigenței față de cunoștințele lor referitoare la materia din acest an, cît și la categoriile și elementele de legi sociale studiate în clasele precedente.

Ar fi de adăugat și necesitatea unei largi introduceri în clasa a XII-a a cerinței de a se întocmi și ține la zi cîte un carnețel de cronologie, ce ar cuprinde cîteva extrase cu regularitate din fiecare lecție, liber alese de elev, cu explicații lapidare asupra evenimentelor ; elevul își confecționează astfel un instrument simplu și valoros de introspecție și de revedere operativă a fenomenelor studiate.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al IX-lea și Congresul al X-lea și sarcinile de viitor ale partidului*, București, Editura politică, 1969, p. 94.

[2] Îndrumări asupra recapitulării la istorie, în diferite clase ale școlii generale și liceului, la : C. Dinu ș.c., *Metodica predării istoriei patriei noastre în clasa a VII-a*, București, E.S.D.P., 1959, p. 227, 23—241 ; I. Dragomirescu, *Recapitularea finală la istorie*, „Gazeta învățămîntului", XV, 706, 3 mai 1963, p. 4—5 ; A. Petric, *Recapitularea periodică la istoria României*, *ibid.*, XVI, 776, 4 dec. 1964, p. 5 ; P. V. Grigoriu și I. Alexe, *Cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale*, *ibid.*, XVII, 802, 14 mai 1965, p. 4 ; P. Popescu, *Construcția lecției recapitulative*, *ibid.*, XVIII, 850, 13 mai 1966, p. 2 ; T. Gafar, *Metodica predării istoriei*, București, E.D.P., 1968, p. 193—203.

Recapitularea finală este o verigă din lanțul unic al sistemului recapitulativ la clasa a XII-a, precum și la toate clasele liceale. Este unul dintre motivele pentru care a asigura continuitatea profesorului la clasă în toți cei patru ani constituie o cerință a optimizării procesului instructiv-educativ. Eficiența lecțiilor amintite va fi obținută, ca urmare, și prin corelarea temelor și modului de abordare a problematicii. Evident, va fi interesantă, de înaltă ținută științifică și de adînci rezonanțe educative lecția despre formele statului feudal în țara noastră, dacă : în toți anii precedenți, profesorul a abordat adesea problemele caracterului de clasă și factorilor evoluției statului ; la sfîrșitul clasei a X-a n-a scăpat din vedere a discuta cu elevii formele statului feudal, factorii evoluției și caracterul lui de clasă, dacă în vreuna din recapitulările parțiale din clasa a XII-a s-a oprit asupra chestiunii dintr-un punct de vedere special etc. Astfel, analiza și sinteza finală va avea o bază considerabilă și aceasta va ieși îmbogățită din noua încercare.

Un mijloc de sistematizare, adîncire și fixare a cunoștințelor este *schema sinoptică* (tabelul comparativ), ce poate fi alcătuită — după aprecierea profesorului — fie ca temă acasă, fie prin efortul comun al clasei sub îndrumarea dascălului în timpul lecției de recapitulare parțială sau finală. Exemple se pot da multe : uniunile de triburi și statele sclavagiste pe teritoriul patriei noastre ; formarea statelor feudale pe teritoriul României ; dezvoltarea societății feudale în țările române în secolele XIV—XVIII ; principalele răscoale țărănești și mișcări revoluționare în orînduirea feudală ; revoluția din 1848 în țările române ; dezvoltarea țării noastre în perioada 1849—1918 ; mișcarea muncitorească în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și la începutul secolului al XX-lea ; hotărîrile și însemnătatea tuturor congreselor și conferințelor P.C.R. ; lupta partidului pentru crearea F.U.M. și a Frontului antifascist (1934—1944) ; reformele agrare în patria noastră ; planurile economice ale țării noastre ; dezvoltarea culturii din secolul XIV pînă azi etc. Vom avea astfel a ne fixa asupra unui număr nu prea mare de scheme care — în ansamblul lor — ar urma să cuprindă un cuantum important de probleme esențiale ale cursului. La sfîrșitul anului, elevul are astfel, pentru revederea sistematică a cunoștințelor de istoria patriei, un instrument suplimentar ce-i va facilita și adîncirea analizei.

Trecînd la cercetarea desfășurării propriu-zise a recapitulării finale, menționăm — cu titlu ilustrativ — cîteva teme : Vechimea și continuitatea populației pe teritoriul patriei noastre în epoca străveche și veche ; Unitatea de viață în țara noastră în evul mediu ; Lupta poporului român împotriva jugului otoman și habsburgic ; Lupta pentru unirea țărilor române, pentru formarea statului național român unitar ; Mișcarea muncitorească de la crearea P.S.D.M.R. ; Lupta P.C.R. în condițiile grele ale ilegalității (1924—1944) ; Desăvîrșirea revoluției burghezo-democratice în România ; Revoluția socialistă în țara noastră etc.

Metodica desfășurării lecțiilor de recapitulare finală la clasa liceală terminală urmează a se modifica, sub impulsul creșterii maturității elevilor pe care-i cuprinde, mai ales în sensul apropierii acestor lecții de seminarul din învățămîntul superior (*apropierii*, iar nu *asimilării*). Acesta vrea să sugereze necesitatea introducerii unui plus de independență în acțiunea elevilor și stringența solicitării unei lărgiri de orizont în abordarea problemelor.

Încercăm să ne reprezentăm desfășurarea unei lecții după un plan comunicat din vreme elevilor, pe baza căruia ei urmează să desfășoare studiul indivi-

dual, prin utilizarea notițelor de la curs și a manualului. Elevii vor revizui notările conspectuale făcute, eventual, în decursul liceului, a unor lucrări suplimentare ce se referă la problema dată. Ei vor utiliza recentele documente de partid și de stat și poate vreunul din tabelele sinoptice realizate în cursul anului. Elucidîndu-și succesiv aspectele de bază ale fiecărei probleme a planului lecției, ei și le vor nota ordonat pe maculator.

Desfășurarea lecției va putea îmbrăca forme diverse (abordarea sistematică a fiecărei probleme anterior fixate și înregistrarea unor concluzii noi, întocmirea unei scheme cuprinzătoare în timpul și la încheierea discuției pe chestiuni; proiectarea unui film sau diafilm, a unor diapozitive sau fotografii; vizitarea unui muzeu etc.), dar — indiferent de aspectul său exterior — lecția va trebui să se debaraseze de multe din cele ce, în mod obișnuit, caracterizează viața școlară: ni se pare normal ca cel ce curînd va fi absolvent să se poată folosi liber de o carte sau un caiet, de carnețelul de cronologie sau de vreun tabel sinoptic; profesorul ar putea studia și posibilitatea înlăturării emoției notei pentru fiecare răspuns, avînd asigurate în ajunul începerii perioadei recapitulative cel puțin cîte două note pentru fiecare elev, urmînd ca a treia să rezulte din aprecierea totalului cunoștințelor arătate de el în timpul tuturor lecțiilor de recapitulare (în felul acesta, atenția conlocutorilor noștri se va îndrepta mai ales către conținutul problemelor, discuția va putea fi mai profundă și mai activă, deci mai interesantă și mai profitabilă).

Temele lecțiilor în discuție vor fi diferite, dar abordarea tuturora va trebui să se facă de pe pozițiile materialismului istoric, aducînd o contribuție importantă la formarea la elevii noștri a unei concepții științifice despre societate, la însușirea de către ei a liniei politice a partidului nostru, la educarea lor ca patrioți devotați ai României socialiste, constructori activi ai noii societăți.

Lecțiile de sinteză la fizică în anul IV de liceu

Prof. LIDIA PANAIOT

Fizica este una din cele mai vechi și dezvoltate științe ale naturii, cu un vast domeniu de investigație și cu un mare tezaur de cunoștințe.

Cercetarea fenomenelor fizice cuprinde două etape: una experimentală — de studiul propriu-zis al fenomenului — și alta teoretică — de interpretare a fenomenului, de generalizare.

Studiul fizicii implică cunoașterea fiecărei etape, pentru fiecare fenomen. Dependent de fenomenul studiat, interpretarea teoretică necesită de cele mai multe ori folosirea unui instrument matematic dezvoltat și, în același timp, o maturitate în gîndire. De aceea, studiul fizicii în liceu, și în mod deosebit în primele clase, este destul de dificil. Instrumentul matematic pe care-l posedă elevii, precum și gîndirea lor se dezvoltă treptat, pe parcursul anilor de școală și de aceea nu se poate face de la început o tratare riguroasă și aprofundată a tuturor fenomenelor fizice.

Pentru a face studiul fizicii în liceu cît mai accesibil se recurge la o prezentare fragmentată a unor fenomene, la o tratare simplistă din punct de vedere matematic. Rezultaul unui astfel de mod de a trata fizica este faptul că absolventului de liceu îi lipseşte o privire de ansamblu asupra fenomenelor, o metodă unitară de tratare a acestora.

În vederea înlăturării acestor deficienţe de mai mulţi ani, s-a preconizat, şi anul acesta s-a aprobat, ca toate obiectele de învăţămînt din ultimul an de liceu, deci şi studiul fizicii, să se încheie cu lecţii de recapitulare şi sinteză. Tratarea unor teme de sinteză, în încheierea studiului fizicii, ridică multiple probleme legate de alegerea subiectelor şi de modul lor de abordare. Lecţiile de sinteză trebuie să fie variate, atît ca subiect, cît şi ca modalităţi de desfăşurare. Pot fi mai multe tipuri de astfel de lecţii :

— *de sinteză propriu-zisă — în care să se trateze unitar fenomene ce au fost prezentate disparat în diferiţi ani de studiu ;*

— *de rezolvare de probleme de sinteză ;*

— *de laborator — în care să se efectueze lucrări de laborator problematizate;*

— *rezervate prezentării unor descoperiri recente din fizică sau unor aspecte din dezvoltarea fizicii în ţara noastră, medalioane ştiinţifice etc.*

Fiecare din acest tip de lecţie se poate desfăşura în mai multe feluri, în funcţie de scopul urmărit. Scopul unor astfel de ore poate fi :

— formarea unei priviri de ansamblu asupra unui grup de fenomene, legi etc. ;

— folosirea elementelor de analiză matematică, statistică şi calculul probabilităţii în tratarea corectă a diferitelor teme ;

— introducerea de noţiuni noi — corespunzătoare capacităţii de înţelegere a elevului în pragul absolvirii liceului — şi care nu au putut fi introduse pînă acum ;

— solicitarea elevilor de a găsi noi criterii de clasificare, noi puncte de vedere în abordarea unor subiecte etc. ;

— lărgirea orizontului ştiinţific — prin prezentarea de noi descoperiri, de multiple aplicaţii practice ;

— stimularea şi dezvoltarea simţului de cercetare experimentală prin efectuarea de lucrări de laborator problematizate — lucrări la care elevii să fie obligaţi, în funcţie de materialele primite, să-şi elaboreze singuri modul de lucru ;

— dezvoltarea dragostei şi încrederii în potenţialul ştiinţific al poporului nostru

Dependent de tipul şi scopul fiecărei lecţii se pot alege modalităţile de desfăşurare. Este necesar ca de la începutul etapei de recapitulare să se anunţe tematica şi pentru fiecare temă să se dea planul de discuţie, dacă este cazul, şi să se indice bibliografie suplimentară faţă de manual.

Unele teme se pot trata :

— după planul stabilit de profesor ;

— după planul elaborat de elevi ;

— pe marginea unei probleme de sinteză sau a unei lucrări de laborator problematizate.

Iată cîteva teme care corespund cerinţelor enumerate mai sus : *Mărimi fizice* — discuţia pe marginea temei se poate începe de la prezentarea noţiunii de mărime fizică şi a criteriilor care stau la baza alegerii acestor mărimi. În continuare, trebuie arătate diferitele moduri de clasificare a mărimilor fizice (fundamentale-derivate, extensive-intensive, periodice-aperiodice, scalare-vectoriale, de stare-de proces etc.). Tot în cadrul acestei teme se va trata şi problema

măsurării și a unităților de măsură. Interesantă ar fi și o discuție asupra constantelor fizice. Tema poate fi urmată de cîteva lucrări de laborator problematizate referitoare la măsurarea mărimilor și constantelor fizice. Un exemplu de astfel de lucrare de laborator este : *Determinarea căldurii specifice a unui lichid.*

Materiale și aparate la dispoziție :

— două calorimetre cu echivalenți în apă cunoscuți ;

— două spirale de nichelină cu rezistențele electrice identice ;

— un vas cu apă distilată ;

— un vas cu lichidul a cărui căldură specifică trebuie determinată ;

— o balanță analitică ;

— un generator de energie electrică.

Tema : Să se elaboreze metoda pentru determinarea căldurii specifice a lichidului necunoscut corespunzătoare aparatelor oferite.

Să se efectueze 10 determinări. *Valorificarea rezultatelor.* Cu datele obținute să se întocmească o problemă.

Dinamica și cinematica punctului material. Această temă oferă posibilitatea să se analizeze în paralel cele două aspecte — cinematic și dinamic — ale mișcării. Pe baza noțiunilor de analiză matematică, pe care elevii le-au învățat în ultimii ani, se pot introduce ecuațiile diferențiale ale mișcării punctului material $\left[m\frac{d^2\bar{r}}{dt^2} = \bar{F}(\bar{r}, \bar{v}, t)\right]$ efectuîndu-se astfel un studiu riguros al diferitelor tipuri de mișcare,

Studiul cinematic se poate începe cu cazul general al mișcării punctului material pe o curbă oarecare. Pe acest caz se pot stabili elementele mișcării. Este indicat să se folosească la maxim calculul vectorial și cîteva elemente de analiză vectorială. Legea de mișcare se va scrie atît sub formă vectorială $\bar{r}=\bar{r}(t)$, cît și scalară $s = s(t)$ — (ecuația orară).

Dinamica punctului material se poate aborda în două feluri :

— cunoscîndu-se mișcarea punctului material se poate determina forța rezultantă care acționează asupra lui ;

— cunoscîndu-se forțele care acționează asupra punctului material se poate determina mișcarea lui.

Tema trebuie să fie urmată de rezolvarea cîtorva probleme de sinteză referitoare la mișcarea punctului material și a sistemelor de puncte materiale.

Fenomene periodice. În cadrul acestei teme se poate realiza o tratare unitară a tuturor fenomenelor periodice. Tema se poate împărți în două părți : sisteme fizice în oscilație și propagarea oscilațiilor.

Studiul sistemelor fizice în oscilație este necesar să se înceapă cu definiția riguroasă a fenomenului periodic ca fiind „variația în timp periodică sau cvasiperiodică a mărimilor care descriu un sistem fizic, însoțită de o transformare reversibilă sau parțial reversibilă de energie dintr-o formă în alta". Plecînd de la această definiție, se pot stabili condițiile pe care trebue să le îndeplinească un sistem fizic pentru a oscila.

Studiul fenomenelor periodice este normal să se înceapă cu acel al oscilațiilor elastice. Și de data aceasta este indicat să se facă apel la cunoștințele de matematică (ecuații diferențiale) dobîndite de elevi în ultimul an, pentru o tratare riguroasă. Urmărind aspectul dinamic al mișcării oscilatorii elastice se poate da o înțelegere corectă a noțiunilor de oscilație proprie, amortizată, forțată, în rezonanță.

Prin analogie cu oscilațiile elastice, se pot studia, folosind același instrument de calcul, și cele electromagnetice, subliniindu-se ce este specific acestui tip de oscilație.

Cea de-a doua parte a temei — fenomenele ondulatorii — va începe tot cu studiul celor de natură elastică.

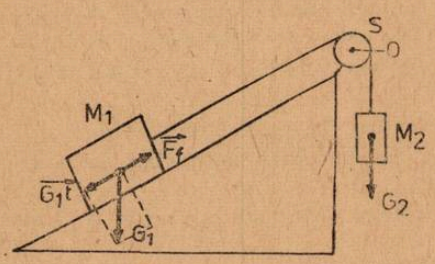
Undele electromagnetice este bine să fie tratate pe cît posibil făcîndu-se o paralelă cu undele elastice. Este indicat să se insiste asupra fenomenelor specific ondulatorii — interferență, difracție etc.

Se pot clasifica cele două tipuri de unde în raport de frecvență (sau lungime de undă) și se poate urmări cum variază proprietățile lor în funcție de aceste mărimi. Atît gama undelor elastice, cît și a celor electromagnetice poate folosi la confirmarea legilor dialecticii.

Sistemul mecanic (ansamblu de corpuri între care se exercită interacțiuni mecanice) se poate recapitula prin rezolvarea unei probleme de tipul următor:

Pe un plan înclinat, care face cu orizontala un unghi α, se află un corp de masă m_1 care este legat printr-un cordon ce trece peste un scripete cu raza R, de un corp de masă m_2, ca în figura de mai jos. Cunoscînd momentul de inerție J al scripetului, coeficientul de trecere μ dintre corpul M și planul înclinat, neglijînd frecarea cu aerul a celor două corpuri și frecarea la axul scripetului, să se determine:

1. condiția de echilibru a sistemului;
2. accelerația sistemului în cazul cînd:



a) $m_1 \gg m_2$

b) $m_2 \ll m_1$

3. energia cinetică a sistemului după „t" secunde de la începerea mișcării cu accelerația calculată în cazul „2 a".

Sistemul este format din corpurile M_1 M_2 și scripetele S. Forțele interioare sînt forțele de legătură dintre M_1 și M_2 transmise prin cordon. Forțele exterioare sînt=forța de frecare dintre planul înclinat și corpul M_1 = greutățile celor două corpuri M_1 M_2.

Dacă în sistem am fi introdus și Pămîntul, greutatea ar fi devenit forță interioară. În acest caz, neglijînd frecarea, s-ar putea obține un sistem izolat.

În ipoteza făcută la început sistemul nu este izolat.

1. Pentru ca sistemul să se afle în echilibru trebuie îndeplinite condițiile:

$$\sum \vec{F}_i = 0$$

$$\sum \vec{M}_i = 0$$

unde $\sum \vec{F}i = \vec{G}_2 + \vec{G}_1 \sin\alpha + \mu \vec{G}_1 \cos\alpha$

$$\sum \vec{M}_i = \vec{R} \times \vec{G}_2 + \vec{R} \times \vec{G}_1 \sin\alpha + \vec{R} \times \mu \vec{G}_1 \cos\alpha$$

2. Calculul accelerației atît pentru cazul „a", cît și pentru „b" se face aplicînd legea de variație a momentului cinetic

$$\frac{d\vec{K}}{dt} = \vec{M}_{Fe} \vec{0}$$

în care $\vec{K} = \sum \vec{K_i} = J\vec{\omega} + \vec{R} \times m_1 \vec{v_1} + \vec{R} \times m_2 \vec{v_2}$

și $\vec{M_{Fe0}} = \sum \vec{M_i} = \vec{R} \times m_1 \vec{g} \sin \alpha + \vec{R} \times \mu m_2 \vec{g} \cos \alpha + \vec{R} \times m_2 \vec{g}$

3. Energia se poate calcula aplicînd legea de variație a energiei cinetice

$$dE = \vec{Fe} \cdot \vec{dr}$$

unde

$$E = \sum E_{ci} = \frac{m_1 v_1^2}{2} + \frac{m_2 v_2^2}{2} + \frac{J\omega^2}{2}$$

Acestea sînt numai cîteva exemple de teme ce se pot trata în cadrul sintezei la fizică din ultimul trimestru al anului IV și indicații sumare asupra unor aspecte ce se pot aborda în cadrul acestor teme.

Fiecare profesor, în funcție de elevii cu care lucrează, trebuie să-și stabilească singur tematica orelor de sinteză și modalitățile de desfășurare a acestora.

Lecția de recapitulare la agricultură

VALENTINA VIȘAN
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Etapa finală a recapitulării, în genere, a oricăror cunoștințe, dar mai cu seamă a cunoștințelor de agricultură, constă în confruntarea elevului, îndată ce și-a însușit o categorie de cunoștințe, cu situații practice concrete. Este o etapă într-adevăr superioară, întrucît elevul este pus să compare două domenii esențiale ale activității umane — teoria și practica — și să acționeze concret, de data aceasta folosindu-se de toate resursele intelectuale la rezolvarea unor situații problematice noi.

Prin recapitularea finală înțelegem nu neapărat recapitularea de la sfîrșitul anului școlar, ci acea recapitulare care are o anumită funcționalitate didactică și psihologică într-o anumită etapă bine determinată de logica ce a stat la baza structurării cunoștințelor pe discipline sau pe capitole distincte.

La clasa a V-a, de exemplu, surprindem două momente importante, însă diferențiate, în care lecțiile de recapitulare se constituie ca etape în procesul predării și însușirii cunoștințelor de agricultură. În prima etapă, se transmit elevilor cunoștințe generale de agrotehnică (studiul solului, legătura dintre plantă și condițiile ei de viață, lucrările solului, îngrășăminte, sămînța și semănatul, lucrările de îngrijire). Predarea lor are un caracter liniar, scopul fiind acela de însușire a principalelor cunoștințe, care vor sta la baza cunoștințelor din capitolele următoare. După studierea acestui capitol nu se impune o recapitulare specială. Esențial rămîne faptul ca elevii să rețină acele cunoștințe cu care vor putea opera în situațiile concrete ale înființării și întreținerii unei culturi.

Pe parcursul capitolului următor — *Cultura plantelor de cîmp* — se realizează permanent și în condiții optime recapitularea de fond a cunoștințelor din

primul capitol. Această funcție de recapitulare a cunoștințelor de agricultură generală pe care și-o asumă lecțiile de predare a cunoștințelar despre cultura plantelor de cîmp se evidențiază mai mult sub aspect aplicativ, în condițiile variate cerute de specificul agro-biologic al diferitelor culturi. De aceea, nu se simte nevoia organizării unor lecții speciale de recapitulare la sfîrșitul primului capitol, ci numai a unor lecții de recapitulare la sfîrșitul anului școlar.

O situație deosebită, în privința recapitulării, se constată la clasele VI-VIII. În clasa a VI-a sînt necesare lecții de recapitulare după fiecare dintre cele trei capitole ale programei (legumicultura, pomicultura și viticultura), întrucît fiecare capitol are, în mod distinct, un anumit specific. Se impune, cu toate acestea, ca la sfîrșitul anului școlar să se organizeze lecții prin care să se sistematizeze întregul material studiat, pe următoarele probleme :

— producerea materialului săditor, legumicol, pomicol și viticol ;

— alegerea, organizarea și pregătirea terenului pentru cultura legumelor, pomilor și viței de vie ;

— metodele noi introduse în legumicultură, pomicultură și viticultură.

În cadrul acestor probleme este necesar să se poată ajunge la generalizări de ordin superior privind asemănările și deosebirile dintre tehnica culturii celor trei categorii de plante. O situație asemănătoare se constată și la clasa a VIII-a. Și aici se impun lecții speciale de recapitulare după fiecare dintre cele patru capitole care se disting radical prin conținut (chimizare, mecanizare, electrificare, organizare). De asemenea, la sfîrșitul anului școlar se pot organiza 1-2 lecții de recapitulare finală însă, spre deosebire de clasa a VI-a, coordonatele acestor lecții sînt altele, ele izvorînd din caracterizarea procesului de modernizare a agriculturii în țara noastră.

La clasa a VII-a, unde se studiază o singură disciplină agricolă (zootehnia), își găsesc locul mai mult lecțiile de recapitulare curentă cu scop de generalizare parțială. De exemplu, după parcurgerea unei teme importante ca *Alimentația animalelor domestice* este util să se antreneze cunoștințele elevilor prin efectuarea exercițiilor de întocmire a rațiilor furajere pentru diferite categorii de animale. În felul acesta se recapitulează, în mod activ, cunoștințele privind compoziția nutreturilor, digestibilitatea nutreturilor, clasificarea nutreturilor, precum și valoarea nutritivă a fiecărui nutret, iar la sfîrșitul anului școlar, prin lecții de recapitulare finală, se pot realiza sinteze unitare ale întregului volum de cunoștințe transmise pe parcursul anului școlar. Acestea se pot axa în jurul ideii *influența condițiilor de viață asupra creșterii și dezvoltării organismelor animale* (hrănirea, întreținerea, îngrijirea, bolile infecțioase și parazitare la taurine, ovine, porcine, păsări și albine).

Programa clasei a IX-a reia pe un plan superior cunoștințele de agricultură studiate în clasele anterioare. Ca structură, element esențial pentru organizarea sistemului de lecții de recapitulare, programa clasei a IX-a are un caracter mai unitar față de celelalte clase. În plus, față de materia studiată în clasele V—VIII, în această clasă se includ și cunoștințele studiate la alte discipline, ca biologia, chimia, fizica și geografia. De aceea, lecțiile de recapitulare la clasa a IX-a se disting prin caracterul lor complex în ceea ce privește latura generali-

zării lor. De exemplu, la clasa a VIII-a recapitularea cunoștințelor despre *îngrășăminte și amendamente* se poate face cuprinzîndu-le în următoarea schemă : varietatea, însușirea fizică, însușirile chimice, pregătirea, păstrarea, folosirea. În clasa a IX-a e necesar să se facă o sistematizare pe un plan superior, avînd ca bază problema cunoașterii utilizării corecte a îngrășămintelor, condiționată de cunoașterea acțiunii reciproce dintre plantă, sol și îngrășămînt. Ca probleme subordonate în această sistematizare se pot indica : cunoașterea schimbării cerințelor plantelor în materii nutritive în raport cu vîrsta și fenofazele, cunoașterea însușirilor solului, care măresc sau micșorează capacitatea plantelor de a utiliza elementele nutritive.

Avînd în vedere că elevii posedă suficiente cunoștințe din anii anteriori, lecțiile recapitulative la clasa a IX-a au o pondere deosebită, fiind bogate atît în conținut, cît și în formulări de probleme cu o largă sferă aplicativă. Astfel, în vederea deprinderii elevilor de a aplica cunoștințele în practică se recomandă (ca o activitate desfășurată în paralel sau ulterior lecțiilor de recapitulare) completarea devizelor de lucrări pe categorii de folosință a terenului unității agricole din localitate, întocmirea sistemului rațional de îngrășare a diferitelor terenuri, studierea comparativă a graficelor de producție ale unității agricole respective.

Spre deosebire de lecțiile de comunicare curentă a cunoștințelor de agricultură, lecțiile de recapitulare implică anumite dificultăți privind reconstituirea unor situații și exemple din practica agriculturii, care nu mai pot fi sincronizate cu etapa în care se face recapitularea și nici nu pot lua amploarea avută în lecțiile de comunicare.

Recapitularea la agricultură se sprijină îndeosebi pe reprezentarea unor fapte reale, care într-o anumită succesiune și interdependență pot conduce către idei, concluzii cu valoare de generalizare. În acest scop, lecțiile de recapitulare la obiectul agricultura vor trebui realizate cu ajutorul unor mijloace și metode adecvate, în așa fel încît fără un efort de memorie deosebit elevilor să li se poată sugera ceea ce este comun, tipic și esențial într-o serie întreagă de fenomene biologice existente la plante din grupe deosebite și pe această bază ce măsuri agrotehnice se impun. De aceea, am considerat ca o soluție cu mare pondere în asigurarea eficienței lecției de recapitulare introducerea, pe lîngă celelalte mijloace didactice, a filmelor didactice, a căror valoare instructivă este constatată în lecțiile de comunicare.[1] Oricît de plastic ar fi limbajul profesorului, el nu poate sugera întregul ansamblu de fenomene biologice și agrotehnice care reprezintă suportul explicațiilor celor mai multe dintre cunoștințele de agricultură. De aceea, în cadrul unor cercetări anterioare, am căutat să determinăm cu ajutorul unor lecții experimentale[2] valoarea filmului pentru lecțiile de recapitulare la agricultură, oferind astfel o soluție didactică, credem noi, deosebit de avantajoasă.

Astfel, la clasa a V-a, după recapitularea cunoștințelor cuprinse în capitolul *Cultura plantelor de cîmp*, organizată corespunzător din punct de vedere metodic*, s-au dat elevilor două probe de control vizînd tehnica culturii cartofului și

---

[1] Valentina Vișan. *Folosirea filmului în predarea lecțiilor de specialitate la liceele agricole*, „Revista învățămîntului profesional și tehnic" nr. 2/1967.
Valentina Vișan, *Contribuția filmului la sporirea eficienței lecției în învățămîntul agricol*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1967.
În ajutorul profesorului de agricultură, Editura didactică și pedagogică, București 1967, p. 65—72.

[2] Lecțiile experimentale au fost organizate la Școala generală nr. 158, comuna Chiajna, satul Roșu, județul Ilfov.

* S-au întocmit tabele comparative cuprinzînd fazele de vegetație, cerințele față de climă, sol și îngrășăminte, metodele de semănat și plantat, lucrările de întreținere, bolile și dăunătorii specifici culturilor din grupa plantelor de cîmp. De asemenea s-au folosit tabele sinoptice cuprinzînd clasificări și caractere generale ale plantelor prășitoare și neprășitoare.

a culturii florii-soarelui *. După ce elevii au răspuns la chestionarele date, s-au proiectat alternativ filmele: *Cultura cartofului* și *Cultura florii-soarelui* (produse de studioul de filme „Alexandru Sahia").

După vizionarea filmului, *Cultura cartofului*, care n-a adus elemente în plus față de lecțiile de transmitere curentă a cunoștințelor, ci doar imagini care ilustrau cunoștințele despre care *se tratase la lecția de recapitulare*, li s-a cerut elevilor să completeze probele date după lecția menționată. Prelucrarea probelor nu s-a făcut în ordinea cunoscută pentru determinarea nivelului de cunoștințe (media, abaterea medie, dispersia, abaterea standard, estimarea dispersiei colectivității), ci în vederea stabilirii diferenței de informație dintre cele două procedee folosite. Calculele s-au făcut în vederea stabilirii semnificației diferenței dintre mediile eșantioanelor corelate (vezi tabela 1).

Observăm că pentru 60 grade de libertate la pragul de P = .01 găsim în tabela valorilor lui „t" cifra 2,66. Valoarea obținută de clasa a V-a după vizionarea filmului *Cultura cartofului* fiind 3,12, diferența rezultatelor dintre cele două procedee este semnificativă. După ce s-a repetat acelaşi procedeu cu clasa a V-a folosind filmul *Cultura florii-soarelui*, s-a obținut valoarea t = 4,51, ceea ce demonstrează că diferența este puternic semnificativă atunci cînd atenția elevilor este mobilizată în vederea unui scop determinat.

Cu toate că la clasa a VI-a ** filmul prezentat — *Pomicultura intensivă* — aducea elemente noi (modul de dirijare a brațelor, unghiul de ramificare, tăierea) față de cunoștințele însușite de elevi, se constată și aici că diferența este semnificativă, 3,22 față de 2,71 pentru n = 40 la pragul de P = .01.

Filmele se pot utiliza în cadrul lecțiilor de recapitulare în diferite feluri. Astfel, în cazul în care la lecțiile de comunicare s-a folosit filmul fragmentar, acesta se poate prezenta în întregime în cadrul recapitulării materiei. În cazul în care filmul didactic nu corespunde în întregime cu planul lecției de recapitulare, ci corespund numai anumite secvențe disparate, e necesar să se întocmească un plan pe baza căruia se va face recapitularea, structurînd astfel materialul pe ideile prezentate prin film.

Lecțiile de recapitulare la agricultură, indiferent de mijloacele și metodele didactice folosite (filme, modele naturale, exponate etc.), nu pot ocupa în procesul de învățămînt un rol întîmplător; ele se încadrează organic în structura obiectului, avînd un rol determinant în evaluarea eforturilor parțiale depuse de elevi pe parcursul studierii unor teme distincte. De aceea, exigențele față de lecțiile de recapitulare finală trebuie să depășească practica obișnuită, curentă, de la lecțiile de comunicare, întrucît, așa cum se arăta

* Proba privind tehnica culturii cartofului a fost evaluată la 11 puncte (cînd și cum se face plantarea cartofului = 4 puncte, care sînt lucrările de întreținere ale cartofului = 3 puncte, care sînt bolile și dăunătorii cartofului = 4 puncte). Proba privind cultura florii-soarelui a fost evaluată la 6 puncte (semănatul cu SPC — 6, rotația, bolile, dăunătorii, irigarea, îngrășarea, recoltatul cu C_1

** În clasa a VI-a sistematizarea la lecția de recapitulare finală s-a făcut în jurul ideii *metodele avansate folosite în legumicultură, pomicultură și viticultură și avantajele acestora pentru sporirea producției*. Proba a fost evaluată la 10 puncte (cum se formează palmeta cu brațe oblice = 4 puncte, care sînt avantajele coroanei în formă de palmetă = 6 puncte).

mai sus, ele au în mod pregnant şi o deosebită valoare educativ-formativă. Acest rol educativ apare în mod evident în cadrul studierii cunoştinţelor de agricultură, care, după cum ştim, au o alternanţă bine determinată cu activităţi practice, unde elevii aplică în mod conştient nu cunoştinţe separate, în ordinea primită, ci complexe de cunoştinţe structurate în funcţie de situaţia concretă, izvorîtă din practică.

Tabela 1

Filmul folosit	Clasa	N	Σd	T^2	Σd^2	$\overline{md}$	$\sigma d = \sqrt{\frac{\Sigma d^2 - \frac{T^2}{N}}{N-1}}$	$t = \frac{\overline{md}}{\frac{\sigma d}{\sqrt{N}}}$	Extras din tabela valorilor lui „t"				
									n \ P	.10	.05	.02	.01
Cultura cartofului	V A	30	39	1521	198	1,30	2,25	3,12	⋮ 60	1,67	2,00	2,39	2,66
Cultura florii soarelui	V A	30	49	2401	119	1,63	1,95	4,51	⋮ 60	1,67	2,00	2,39	2,66
Pomicultura intensivă	VI	22	29	841	115	1,31	1,9	3,22	⋮ 40	1,68	2,02	2,42	2,71

Dezvoltarea învățămîntului în Principatele Unite oglindită în opera lui Anastasie Fătu (1816-1886)

Lector univ. dr. I. STRĂCHINARU
Iași

Istoria dezvoltării culturale a poporului nostru consemnează opera științifică și înfăptuirile sociale ale lui Anastasie Fătu (1816—1886) ca pe o realizare complexă de o mare importanță și actualitate. Activitatea acestei personalități prodigioase îmbrățișează toate aspectele vieții spirituale ale statului român din a doua jumătate a veacului trecut, între care și problema dezvoltării învățămîntului.

I. Anastasie Fătu s-a născut la 2 ianuarie 1816[1], în satul Mușata din ținutul Fălciului. Învățătura elementară și-o însușește la Școala episcopală din Huși[2] și urmează apoi, între 1828 și 1834, cursurile „Gimnaziei Vasiliene" din Iași[3].

În anul 1834 Anastasie Fătu este trimis la Viena ca bursier al Statului, în vederea unor studii juridice ce i-ar fi adus, la întoarcerea în țară, ocuparea unei catedre de drept la Academia Mihăileană din Iași. La Viena, potrivit regulamentului universității de acolo, a urmat mai întîi cursurile de filozofie pentru a i se permite frecventarea facultății de drept. Însă, el va îmbrățișa, pînă la urmă, cariera de medic. Așa încît, după doctoratul în legi trecut la Viena, își va trece doctoratul în medicină la Paris, în anul 1847[4], cu o teză de cardiologie, dedicată lui Grigore Cuza (unchiul viitorului domnitor).

După terminarea studiilor de medicină, doctorul Fătu a fost solicitat să rămînă în Franța, dar el „a preferat să se înapoieze în țară unde să se îngrijească de bolnavii din patria sa"[5]. Numit mai întîi medic al orașului Iași, iar mai apoi al miliților moldovenești[6], acordă consultații, fără plată, bolnavilor lipsiți de mijloace[7] și desfășoară totodată o intensă activitate social-culturală.

---

[1] Pentru date de amănunt a se vedea studiul nostru: *Anastasie Fătu. Idei despre educație și învățămînt special* în *Contribuții la istoria învățămîntului special din România*, sub redacția Stanciu Stoian, E.D.P., Buc. 1968, p. 119—132.

[2] V. A. Urechia, *Răspuns la discursul lui A. Fătu de recepție la Academie*, București, 1873, p. 163.

[3] A. D. Xenopol și C. Erbiceanu, *Serbarea școlară de la Iași*, 1885.

[4] A. Fătu, *Des signes des maladies du coeur*, Paris, 1847, p. 1.

[5] C. Turcu, *Știri noi despre Iașii anului 1848*, manuscris.

[6] A. Fătu, *Descrierea și întrebuințarea apei simple și a apelor minerale din Moldova*, Iași, 1851, p. 1.

[7] V. A. Urechia, *Op. cit.*, p. 163.

În calitatea sa de medic al Iaşilor se prezintă la domnitorul Grigore Ghica şi determină crearea, în 1852, a primului aşezămînt materno-infantil, cunoscut sub numele de Institutul Gregorian. Înfiinţează apoi, pe speze proprii, vestita Grădina botanică a oraşului (1853—1856)[8] şi organizează diferite societăţi de culturalizare, ca aceea de „încurajare a junimii române la învăţătură în străinătate" (1855). Este destul să amintim că între tinerii sprijiniţi de această societate se numără V. Conta, viitorul filozof, ajutat să plece la studii de economie politică la Anvers, în Belgia[9]. Tot aşa amintim că, în 1868, A. Fătu, în calitate de preşedinte al unei alte societăţi, „Societatea pentru învăţătura poporului român", filiala Iaşi, aprobă lui Ion Creangă fondurile necesare pentru tipărirea manualului *Metoda nouă de citire şi scriere pentru uzul clasei I primare*, făcînd în acelaşi timp demersuri către Ministerul Instrucţiunii Publice şi al Cultelor pentru obţinerea dreptului de răspîndire a acestui manual[10].

Pe plan politic, A. Fătu luptă pentru unirea Principatelor alături de M. Kogălniceanu, V. Alecsandri, Al. Donici, V. Vîrnav, Anastasie Panu, C. Hurmuzachi şi alţii, fiind ales, în 1858, deputat unionist în Divanul Ad-hoc din Moldova[11]. După unire este ales în mai multe rînduri deputat şi senator în corpurile legiuitoare[12]. În 1869 este numit profesor de medicină populară clasică la Seminarul teologic de la Socola[13], iar în 1871 este ales membru al Academiei Române, şi o dată cu înfiinţarea secţiei ştiinţifice, în 1874, este ales preşedinte al acesteia[14].

Începînd din 1872, Anastasie Fătu este ales la fiecare doi ani preşedinte al Societăţii de Medici şi Naturalişti din Iaşi[15], pînă în martie 1886, cînd se sfîrşeşte din viaţă[16]. Opera sa ştiinţifică rămîne concretizată în circa 3000 de pagini, publicate în cursul celor aproape 40 de ani de neobosite eforturi depuse neabătut pentru dezvoltarea culturii româneşti.

II. În general, ideile pedagogice ale lui Anastasie Fătu se află în strînsă legătură cu concepţia sa de dezvoltare economică şi cultural-socială a României, concepţie caracterizată prin căutarea permanentă a noului pe calea cercetării ştiinţifice şi prin legarea teoriei de practică. Preocuparea sa pentru problemele educaţiei şi învăţămîntului izvorăşte din nobila aspiraţie de a contribui la propăşirea patriei sale şi dintr-o generoasă dorinţă de cultivare a tineretului.

Mai întîi, îndată după unirea Principatelor, în perioada progresistă a burgheziei, el susţinea dezvoltarea noului stat prin organizarea unui învăţămînt care să răspundă necesităţilor practice de ordin economico-social. Ca urmare, A. Fătu luptă statornic pentru construirea de şcoli, crearea de burse şi acordarea de ajutoare materiale, alcătuirea de manuale, înfiinţarea de

[8] „Gazeta de Moldavia" nr. 80 şi 83 din 1856.
[9] Arhivele Statului, Iaşi, manuscrise 1878.
[10] Gh. Ungureanu, *Ion Creangă. Documente*, Editura pentru literatură, 1964, p. 161—163.
[11] *Documente privind Unirea Principatelor*, vol. II, Ed. Academiei Republicii Populare Române, p. 245.
[12] D. A. Rosetti, *Dicţionarul contemporanilor din România (1880—1900)*, Bucureşti, 1898, p. 74.
[13] A. Fătu, *Manual de medicină practică populară*, Iaşi, 1871, p. 53.
[14] „Analele Academiei Române", 1875, p. 19—92.
[15] Societatea de Medici şi Naturalişti din Iaşi, *Procese verbale de la 1868 la 1891*, Mapa VI, anul 51.
[16] Arhivele Statului, Iaşi, 1886.

laboratoare etc.[17]. Interesul pedagogic pe care A. Fătu îl purta tineretului rezultă din diferitele sale acțiuni cu caracter cultural și filantropic întreprinse în cadrul societăților științifice și de culturalizare pe care le-a condus, dar și din mărturisirile sale deschise pe care le semnează în prefața diferitelor manuale și cărți elaborate pentru tineri sau în diferitele articole publicate în presă. El privește cu aceeași atenție viitorul școlarilor normali, ca și pe acela al copiilor deficienți, și arată aceleași interese învățămîntului mediu, ca și celui superior.

1. Consecvent concepției sale cu privire la unitatea dintre cultura teoretică și cea practică, A. Fătu vedea în școlile de toate gradele calea pentru dezvoltarea rapidă a unui curent de știință aplicată. Astfel, susține de la început necesitatea unei reforme a învățămîntului, din partea statului, menită să asigure legarea pregătirii teoretice a elevilor de munca productivă: „programele învățămîntului public, care actualmente au o țintire exclusiv literară — spune Fătu — să primească o reformă radicală, punîndu-se în armonie cu scopul practic ce voim să ajungem“ [18]. În privința categoriilor de școli el cere mai întîi „să se dea satelor cultură prin școli elementare, agricole și de meserii“, apoi să se creeze în toate urbele licee și gimnazii, unde învățămîntul științelor să meargă îmbinat cu al literilor și să fie simultan obligatoriu pînă la cele mai înalte grade ale studiilor. Și pentru ca efectele să fie mai rapide — precizează Fătu — „nimeni să nu poată obține în școlile superioare un grad literar sau științific, propriu-zis, dacă nu va ști să practice și o meserie rezultînd din știință, ca aceea de mecanic, inginer, medic, chimist, agronom etc. sau chiar o meserie manuală“ [19]. Totodată, el arată necesitatea de a se crea facultățile acestor profesiuni pe scară națională în ambele mari orașe ale României, București și Iași, precum și două mari laboratoare experimentale. De asemenea, cere „a se înființa burse numeroase pentru junii aceea care terminînd studiile lor științifice în școlile românești voiesc să cîștige cunoștințe mai întinse pe la vechile universități ale Europei“ [20]. Însă, A. Fătu arată aceeași solicitudine și tinerilor care în locul studiilor școlare teoretice sau riguroase, au ales drumul învățării unei meserii [21]. Astfel, în una din lucrările sale subliniază, între altele, necesitatea de a se supune totdeauna unui examen medical „copiii care se dedau la învățarea meșteșugurilor spre încredințare dacă construcția lor fizică ar permite o asemenea ocupație“[22]. El arată că, în privința școlilor practice, pentru început, este de urgentă trebuință „să se înființeze măcar în cele 7 mari orașe ale României școli industriale, tehnologice, de meserie, de agricultură și comerț“ [23]. A. Fătu manifestă neabătut convingerea că prin intermediul școlii cele mai mari idealuri naționale se pot împlini repede „în sînul unui popor deștept, dezbărat de prejudecăți și accesibil la cultură cum este poporul român“ [24]. El consideră că „dacă s-ar traduce în viață ideea organizării unui învățămînt practic, într-un interval de timp, nivelul

---

[17] A. Fătu. *Încercările pentru dezvoltarea științelor naturale în România*, discurs de recepție la Academie, București, 1874, p. 1—25.
[18] *Ibidem*, p. 24.
[19] *Ibidem*.
[20] *Ibidem* p. 24.
[21] A. Fătu, *Proiect de organizarea poliției sanitare în România*, Iași, 1863, p. 14.
[22] *Ibidem*, p. 115.
[23] A. Fătu, *Încercările pentru dezvoltarea științelor naturale în România*, discurs de recepție la Academie, Buc., 1874, p. 22.
[24] *Ibidem*, p. 23.

intelectual al poporului s-ar urca într-un mod apreciabil, forţele productive ale ţării ar creşte şi cu ele avuţia publică şi privată ar spori aşa de mult, încît ar răsplăti cu prisosinţă sacrificiile ce am face acum". Şi, neclintit în convingerile sale, Fătu adăuga: „Atunci am vedea într-adevăr născîndu-se în România un progres serios şi sigur, care, odată deşteptat, nu ar mai putea fi stăvilit de nici o împrejurare, pentru că s-ar rezema pe forţe reale şi nu numai pe planuri ideale ale metafizicii politice" [25].

a) În privinţa educaţiei copiilor mici, A. Fătu considera că aceasta trebuie să înceapă la cea mai fragedă vîrstă şi că, în mod normal, pînă la 7 ani rămîne să se realizeze în familie. Totuşi, pentru cazurile speciale, el recomanda înfiinţarea unui număr îndestulător de „săli pentru îngrijirea în timpul zilei a copiilor de la 2 la 7 ani, fii de părinţi muncitori, care nu pot îngriji de ei fiind ocupaţi afară de domiciliul lor" [26]. Cu acest prilej aprecia că guvernului îi revine datoria de a însărcina autorităţile în subordine, spre a „favoriza" introducerea creşei şi grădiniţei nu numai în mediul rural, „unde părinţii nevoiaşi sînt siliţi a petrece toată ziua pe cîmp, în munca agriculturii", ci şi în „centrele industriale unde meseriaşii sînt ocupaţi în afara domiciliului la vreo fabrică, uzină etc." [27].

b) Referitor la copii de vîrstă şcolară opera lui A. Fătu cuprinde unele observaţii aparte privind igiena procesului de învăţămînt şi prevenirea „pericolelor ce pot rezulta pentru junimea studioasă cu ocazia frecventării şcoalelor şi a exerciţiilor gimnastice" [28]. El precizează anume că procesul şcolarizării poate să devină vătămător sănătăţii elevilor prin: a) nesănătoasă poziţie a localului de şcoală, modul clădirii şi al împărţirii ei; b) frecventarea şcolii de către elevi prea tineri; c) o întindere prea mare a obiectelor şi a orelor de studii; d) nepotrivita ţinere a elevilor şi necurăţirea corpului lor" [29].

c. Deosebit de învăţămîntul copiilor normali, A. Fătu pune în mod sistematic — pentru prima oară în ţara noastră — problema educării tinerilor cu deficienţe senzoriale. În general, ideile sale de învăţămînt special sînt concretizate în propuneri formulate în termeni precişi, reflectînd nu numai o temeinică informare medico-pedagogică, ci şi o profundă documentare juridică. Astfel, el prezintă mai întîi sugestii clare de creare a unor „institute speciale de educaţie" [30] diferenţiate pe diverse grupe de tulburări senzoriale (surdo-muţi, orbi etc.) [31].

2. Aşa cum era de aşteptat una dintre problemele care l-a reţinut îndelung pe Anastasie Fătu a fost aceea a învăţămîntului medical. El a privit deopotrivă *şcolile sanitare* şi *institutele de învăţămînt medico-farmaceutic.*

a) În privinţa *învăţămîntului sanitar* (elementar şi mediu), Fătu preconizează, încă din 1851, crearea, în mod diferenţiat, a unor şcoli de moaşe, infirmieri, mici chirurgi, mici veterinari şi asistenţi de farmacie, spre a se pregăti „cadre medicale pămîntene". Evident, diferenţierea acestor categorii de şcoli nu este limitată de Fătu la simple sugestii cu caracter organizatoric. El

---

[25] *Ibidem.*
[26] A. Fătu, *Proiect de organizare a poliţiei sanitare în România*, Iaşi, 1863, p. 67.
[27] *Ibidem*, p. 69.
[28] *Ibidem*, p. 75.
[29] *Ibidem.*
[30] *Ibidem*, p. 191.
[31] I. Străchinaru, *Idei medico-pedagogice în opera lui Anastasie Fătu*, în „Revista medico-chirurgicală" nr. 1, 1965, p. 191.

formulează propuneri precise cu privire la structură, plan de învăţămînt şi programă analitică, cerînd ca, la sfîrşitul studiilor, absolvenţii să treacă „un examen de recepţionare pe baza căruia se va elibera atestate de aptitudini candidaţilor admişi“ [32].

b) Învăţămîntul *medico-farmaceutic superior* este conceput ca o acţiune de mare răspundere, ce trebuie să conducă la înfiinţarea „unei facultăţi de medicină, creată ca parte integrantă a universităţii naţionale“ [33], menită să pregătească doctori în medicină, în chirurgie şi oculistică, precum şi magistri în obstetrică, în arta dentistică, în puericultură şi în veterinărie.

Durata învăţămîntului medical superior este proiectată la 5 ani de studii, care trebuie să înceapă cu *exerciţiul clinic*. Ideea desfăşurării de către studenţi a unei activităţi clinice încă din primul an de studii atestă că propunerile lui A. Fătu privind modul de organizare a învăţămîntului medical au fost inspirate de şcoala medicală apuseană (franceză, engleză) de la mijlocul secolului trecut.

După ce discută pe larg programa facultăţii de medicină, A. Fătu arată că verificarea învăţăturii studenţilor trebuie făcută cu cea mai mare exigenţă, prin examene anuale din obiectele predate şi prin examene speciale după absolvire. Pentru denumirea acestora din urmă, el adoptă expresia de „examene riguroase“, folosită curent în Germania. Aceste examene sînt menite „să dea publicului garanţia îndestulătoare despre ştiinţa cîştigată de către studenţi“ şi despre aptitudinea cerută de exerciţiul artei lor. Ele sînt preconizate în număr de 5 şi privesc materiile predate în cursul tuturor anilor de studii, după trecerea lor urmînd să se susţină o teză [34]. Trebuie subliniat că deşi expresia de examene riguroase e utilizată în institutele germane, organizarea învăţămîntului medical pare să fie totuşi concepută de Fătu după sistemul francez.

Învăţămîntul pentru *magistri în farmacie* era conceput să dureze trei ani, putînd fi urmat de persoanele care posedau diploma de asistenţi în farmacie, atestatul studiilor gimnaziale şi adeverinţa că au lucrat 2 ani într-o farmacie autorizată [35]. Gradul de magistru se obţine pe baza a trei examene riguroase, dintre care două teoretice şi unul practic, la sfîrşit urmînd a se susţine o lucrare de dizertaţie.

★

Revăzută, după mai bine de un secol, concepţia lui Anastasie Fătu cu privire la organizarea învăţămîntului surprinde prin viziunea sa profund realistă, progresistă şi actuală pentru epoca noastră.

Personalitate de prestigiu, umanist în concepţie, teoretician şi organizator de învăţămînt, Anastasie Fătu se situează printre pedagogii înaintaşi ai veacului trecut. Opera lui, rezistînd la examenul sever al timpului, ar necesita o cercetare de ansamblu, reprezentînd, pentru generaţiile următoare, o pildă vie de înaltă conştiinţă cetăţenească.

---

[32] A. Fătu, *Proiect de organizare a poliţiei sanitare în România*. Iaşi, 1863, p. 252—253.
[33] *Ibidem*, p. 226.
[34] *Ibidem*, p. 241.
[35] *Ibidem*, p. 245. Izvorul.

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Consfătuirea Revistei de pedagogie pe tema orientării școlare și profesionale

DINCA SOARE

Redacția Revistei de pedagogie, împreună cu Inspectoratul școlar al județului Mehedinți, au organizat în orașul Turnu-Severin, la data de 3 noiembrie 1969, o consfătuire cu cititorii revistei pe tema orientării școlare și profesionale. La această consfătuire s-au făcut trei expuneri privind: *problemele generale ale orientării școlare și profesionale* — tovarășul Mihai Ghivirigă, șef de sector la Institutul de științe pedagogice; *monografiile profesionale și problemele medicale ale orientării școlare și profesionale* — tovarășul dr. Mihai Peteanu, șef de sector la filiala din Cluj a Institutului de științe pedagogice; *rolul balanței forței de muncă în orientarea școlară și profesională*, — tovarășul Dumitru Văcariu, director general adjunct în Ministerul Muncii.

În expunerea sa, tovarășul Mihai Ghivirigă a spus că, din punct de vedere teoretic (bineînțeles, și cu implicații practice), se întîlnesc în prezent două concepții diferite asupra orientării școlare și profesionale. Prima este *concepția diagnostică*, după care esențial în orientarea profesională este să faci diagnoza intereselor și aptitudinilor indivizilor (cu mijloacele psihotehnicii) și să-i repartizezi în conformitate cu ele. Cea de-a doua concepție — *concepția educativă* (sau formativă) — promovată în special în țări ca Franța, Italia, Belgia, dar întîlnită (în afară de țările socialiste) într-un număr mare de țări occidentale — consideră că rolul orientării școlare și profesionale este să educe interese și aptitudini în vederea alegerii profesiunii.

Mai întîi, considerînd-o un proces educativ îndelungat, orientarea profesională cade în principal în sarcina școlii. Aceasta se realizează prin: *predarea diferitelor obiecte de învățămînt, activitățile educative din ora de dirigenție, prin activitățile speciale* dinafara clasei și a școlii.

Faptul că rolul principal în orientarea profesională îi revine școlii nu trebuie să ne facă să subestimăm aportul familiei și al celorlalți factori. Școala nu poate face orientare școlară și profesională decît în colaborare cu familia, cu organizațiile de pionieri și U.T.C., cu întreprinderile economice și cu celelalte instituții care au nevoie de cadre.

Orientarea profesională nu este numai sarcina profesorului în general, a pedagogului și psihologului, în special ea este rezultatul unei munci de echipă, din care trebuie să facă parte, pe lîngă psiholog și pedagog și medicul, economistul, asistenta socială.

Deși noi concepem orientarea profesională ca un proces educativ, desfășurat în principal în școală, nu ne dispensăm de ajutorul personalului specializat și al instituțiilor specializate de orientare profesională (dovada: cei aproximativ 50 de consilieri de O.Ș.P. angajați în prezent).

În sfîrșit, trebuie să amintim că îndrumarea dată elevilor în cadrul orientării școlare și profesionale nu are caracter obligatoriu, ci facultativ. Noi sfătuim elevul, dar el alege. (Bineînțeles, dacă vedem că greșește, trebuie să încercăm să-l lămurim, pe el și familia, dar n-avem dreptul să obligăm pe nimeni).

În continuare, tovarășul dr. Mihai Peteanu, în expunerea sa, a subliniat că alegerea viitoarei profesiuni este ideal s-o facă însuși elevul, care ar demonstra, astfel, că are motivația necesară și simțul de răspundere. A arătat apoi că școala, dispunînd de instrumente și personal calificat, trebuie să aibă rolul decisiv.

Cei ce îndrumă pe elevi în îmbrățișarea viitoarei profesiuni trebuie să știe să îmbine interesele si aspirațiile cu posibilitățile personale necesare pentru profesiunile spre care doresc să-i orienteze.

Totodată, spunea vorbitorul, alegerea profesiunii celei mai potrivite pentru personalitatea respectivă să se facă în concordanță cu interesul social. Cunoscînd balanța forței de muncă și necesarul de specialiști, școala caută să răspundă necesităților societății. Pentru aceasta este necesară informarea elevilor asupra posibilităților de alegere a meseriei potrivite. Ei au nevoie de un ghid, de îndrumătoare care să-i pună la curent cu meseriile existente în societatea noastră, cu calitățile necesare pentru exercitarea acestor meserii, precum și cu contraindicațiile respective. De aceea, sînt necesare monografiile profesionale. În afară de acestea, în același scop sînt folositoare vizitele în întreprinderi, întîlniri cu specialiști, vizionare de filme, vizitarea de muzee.

Serviciile locale ale forțelor de muncă pot indica școlilor ce specialități sînt necesare pe plan local. Tovarășul dr. Mihai Peteanu a arătat că monografia unei profesiuni trebuie să indice obiectul și natura acelei profesiuni, cerințele medicale față de viitorul specialist (însușirile fizice si fiziologice necesare, cerințele psihice, balanța afectiv-emotivă, particularitățile psihice, intelectuale, de caracter și contraindicațiile).

În cuvîntul său, tovarășul Dumitru Văcariu a afirmat de la început că problema orientării școlare și profesionale trebuie privită de pe pozițiile intereselor economiei naționale. Nu se poate vorbi de organizarea științifică a muncii, fără a se realiza o bună orientare și selecție a cadrelor. În prezent se înregistrează multe neajunsuri pentru economie, din cauză că foarte mulți tineri și-au ales profesiunea la întîmplare. La recensămîntul cadrelor din 1968 s-a constatat că un număr mare de absolvenți nu mai lucrează în meseriile și specialitățile pentru care s-au pregătit.

Referinduse la elevii care frecventează cursurile serale, vorbitorul a arătat că aceștia se bucură de o serie de avantaje care le înlesnesc frecvența acestor cursuri, însă după absolvirea liceului nu mai vor să lucreze ca muncitori, ci solicită munci de birou. O mentalitate perimată ce trebuie înlăturată din rîndurile populației este aceea a goanei după posturi administrative, de funcționari, posturi de multe ori inferioare nivelului de pregătire al unui absolvent de liceu, pentru a cărui pregătire statul cheltuiește mult.

Balanța forței de muncă are un rol covîrșitor în orientarea școlară și profesională, prin ea putîndu-se suprima fenomenele negative de care s-a amintit. Ritmul rapid în care se dezvoltă economia noastră necesită o minuțioasă analiză a resurselor de muncă pentru utilizarea lor rațională. Balanța forței de muncă este aceea care dă posibilitate de cunoaștere a surselor de muncă și a necesarului de forță de muncă pe vîrste și categorii.

Interesul pentru profesiunile care se exercită în cadrul județului — a spus vorbitorul — trebuie să fie cultivat în școală, printr-o muncă educativă eficientă, în direcția dragostei pentru profesiunea aleasă, prin formarea atitudinii juste față de muncă, a spiritului de responsabilitate socială, prin combaterea mentalității retrograde de repulsie pentru munca fizică, pentru meserii. Totodată, să se preîntîmpine situațiile ca elevii care n-au reușit la admitere în licee sau facultăți să se simtă descurajați, demoralizați, să fie lămurite familiile și prietenii să nu facă o dramă din acest lucru, ci să-i îndrume spre calificare în producție, în meserii cu un grad înalt de mecanizare. În licee să nu se discute numai de profesiuni ca cea de medic, inginer, profesor etc., ci și de unele ca cea de muncitor calificat la un tablou de comandă sau de teh-

nician sau de maistru într-o întreprindere.

Tovarășul D. Văcariu a vorbit și despre ucenicia la locul de muncă, formă eficientă de pregătire profesională, ce diferă de pregătirea prin școlile profesionale. Ucenicul fiind al întreprinderii el învață meseria zilnic, iar prin cursuri serale își însușește partea teoretică a meseriei sale.

În cadrul discuțiilor care au urmat pe marginea expunerilor, tovarășul prof. N. Roșca de la Liceul nr. 2 din Turnu-Severin a subliniat că problema orientării școlare și profesionale are caracter de stat și că dascălii au datoria să îndrume în primul rînd pe elevii lor spre meserii de care județul lor are nevoie. Prof. N. Roșca a mai arătat necesitatea de a se crea în județul Mehedinți școli care să pregătească specialiștii necesari unităților socialiste din industrie, agricultură etc. În continuare, vorbitorul a susținut că trebuie eliminate cauzele care-i fac pe absolvenții liceelor să dorească să devină funcționari, și anume muncă puțină, curată, comodă etc. Mai trebuie combătut în mijlocul elevilor și curentul nesănătos de a merge în grup spre meserii, deși unii din ei nu au aptitudini pentru acestea. Pentru fete, spunea prof. N. Roșca, de asemenea este necesar să se creeze posibilități pentru alegerea de meserii adecvate.

În cuvîntul său, tovarășul prof. Ilie Sincilescu de la Școala generală nr.8 din Turnu-Severin a ridicat problema elevilor care nu reușesc la admiterea în liceu, arătînd că este nevoie să se prevină deruta în care se află unii din aceștia, neștiind unde să se ducă și la ce muncă să se stabilească. In aceste împrejurări, se simte nevoia acută de o justă orientare școlară și profesională, de monografii profesionale, de teste de aptitudini și inteligență și de alte materiale utile. Din investigațiile efectuate la clasa sa — arăta vorbitorul — a constatat că o serie întreagă de elevi doresc să îmbrățișeze profesiuni pentru care nu au aptitudinile necesare, fiind conduși de considerente subiective (dacă e meserie ușoară), fapt ce atestă necesitatea folosirii monografiilor profesionale.

Tovarășul prof. Gh. Lepădat de la Liceul nr. 3 din Turnu-Severin a vorbit despre importanța propagandei pedagogice în rîndurile cadrelor didactice. Printre altele, a spus că presa pedagogică trebuie să vină în sprijinul profesorilor de la catedre cu informări ample privind școlile tehnice și profesionale. Profesorii de specialitate au un mare rol în orientarea școlară și profesională a elevilor, știindu-se că mulți din ei îndrăgesc o profesiune din atașament pentru un anumit profesor. A mai arătat că în județul Mehedinți există posibilități pentru crearea de licee de specialitate, în special a unui liceu de chimie.

Această întîlnire dintre redacția Revistei de pedagogie și o parte a profesorilor din Turnu-Severin a prilejuit redacției să vină în fața cititorilor revistei din județul Mehedinți cu materiale și specialiști în probleme de stringentă actualitate pentru învățămîntul din țara noastră, iar pe de altă parte, a prilejuit cadrelor didactice din localitate care au participat la consfătuire să afle o serie de lucruri interesante și să-și facă cunoscute opiniile privitoare la orientarea școlară și profesională, la continua îmbunătățire a conținutului revistei.

Congresul internațional de pedagogie de la Varșovia

DUMITRU MUSTER,
CONSTANTIN CUCIUC

Între 4—9 septembrie 1969 s-a desfășurat la Varșovia Congresul organizat de Asociația internațională de pedagogie. De la înființarea sa, în 1957, AISE (Association Internationale des Sciences de l'Éducation) întrunește în congrese internaționale din patru în patru ani pedagogi și cercetători din diferite domenii ale științelor educației, realizînd un larg schimb de experiență,

sprijinind și pe această cale dezvoltarea teoriei și practicii educative.

Congresul a fost organizat minuțios, începînd încă din toamna anului trecut, cu sprijinul Academiei de științe din Polonia, al Universității din Varșovia și al Ministerului instrucțiunii publice și învățămîntului superior, sub înaltul patronaj al președintelui Republicii Populare Polonia. Comitetul de organizare (B. Suchodolski — președinte, Irena Wojnar — secretar științific, K. Dobrzynski — secretar adjunct și W. Okon, M. Pecheski) a fixat ca temă a dezbaterilor *Situația și sarcinile științelor pedagogice ce decurg din necesitățile și problemele puse în domeniul teoriei și practicii educației de civilizația modernă și mai ales de procesele de industrializare, democratizare și ale culturii de masă*. Au participat, ca delegați oficiali, invitați sau din inițiativă personală, peste 400 de specialiști, reprezentînd o largă sferă de preocupări și poziții teoretice. În cele aproximativ 120 de comunicări, expuneri și conferințe s-a manifestat dorința comună de a găsi răspunsuri adecvate la problemele multiple ridicate în fața educației de epoca contemporană.

Dezbaterile au fost grupate în șase secții cu temele : I. Condițiile sociale și culturale ale dezvoltării și formării copiilor și tineretului (la nivelul învățămîntului primar și secundar ; problema trecerii tineretului școlar de la școală la viața profesională) ; II. Conținutul formării omului modern : *știința* (structura științei și programele școlare, integrarea științelor în procesul de învățămînt, specializarea și formarea generală) ; III. Conținutul formării omului modern : *tehnica* (raporturile între tehnică, știință și artă, aspectul creator al tehnicii) ; IV. Conținutul formării omului modern : *arta* (concepția nouă a formării omului cu mijloace artistice, funcția pedagogică a diverselor domenii ale artei, arta și munca) ; V. Problema sistemului și organizării învățămîntului (factorii obiectivi și mai ales extinderea învățămîntului secundar, problema unității și diversității formării omului, problema selecției, a formării profesionale și generale, pregătirea elevilor dotați ; motivele personale ale formării) ; VI. Metodologia cercetării pedagogice (problema condiționării educației și a evaluării rezultatelor educative).

Chiar simpla enumerare a tematicii arată orizontul larg și variat al problemelor discutate. Exprimată altfel, problematica amintită viza mai ales problemele esențiale de direcții și tendințe din domeniul teoriei educației și învățămîntului, deși a fost destul de elastică, cuprinzînd și comunicările care au prezentat rezultatele unor cercetări concrete, experimentale. Majoritatea lucrărilor au comunicat însă probleme fundamentale și de sinteză și nu descrieri ale cercetărilor. În acest sens, G. Miallaret (Franța) și-a exprimat părerea că rolul comunicării într-un congres internațional nu este de a enumera nesfîrșite tabele de cifre cu care se operează în timpul cercetării concrete, ci de a expune pe scurt concluzia științifică fundamentală, care este prezentată ca un adevăr științific.

În cadrul secției I s-au ținut comunicări ca : *Problema unității și diversității în formarea omului* (A. Clausse) ; *Interrelația între educație și dezvoltare* (G. Piriov) ; *Condiționarea socio-culturală a formării copiilor* (A. Kaminski), care au reliefat aspecte ale manifestării educației în societatea contemporană, deosebirea și continuitatea între noua și vechea educație, aspecte specifice, ca și trăsături generale ale educației în diferite țări.

Alte comunicări (ex. *Procesele formării umane în Polonia și contribuția lor la dezvoltarea științei pedagogice* de B. Suchodolski, *Generalizarea educației și cercetarea pedagogică* de C. Cuciuc, *Practica educativă* de J. B. Caparros Morata), au remarcat rolul pedagogiei ca știință în cercetare, organizarea și dirijarea acestor procese în sensul intereselor exprimate de societatea actuală și viitoare. „Din punct de vedere ale educației — arăta Suchodolski — cel mai important nu este omul de azi, ci acela care poate deveni. Educația este tot timpul o speranță rațională".

Privind educația și în sensul ei general, nu numai restrînsă doar la activitatea școlară, unele comunicări au prezentat rolul diferiților factori sociali în activitatea formativă : *Pedagogia factorilor neorganizați în procesul educației* de O. Deneș, *Televiziunea și efectele ei asupra învățămîntului* de L. Bandura, *Sportul ca factor de formare umană și ca sarcină pedagogică* de A. Mollak, *Probleme contemporane*

ale educației preșcolare în Japonia de Masako Shoji, *Modul de participare a elevilor la activitatea organizației — indice a eficienței educative* de A. Kaminski, *Pedagogia și practica socială*, de C. B. A. Mercieca etc.

O parte din comunicările primei secții, dar mai ales secțiile II, III și IV au discutat aspecte ale conținutului formării omului contemporan. Astfel, M. Debesse, în expunerea *Condiționarea și armătura în educația morală*, prezentînd diversitatea solicitărilor cărora trebuie să le răspundă astăzi individul, a dezvoltat o teorie asupra unității de reacție a individului față de aceste solicitări. Prin armătura morală autorul înțelege un ansamblu solid de susținere a construcției, a moravurilor, care împiedică forțele dezintegratoare. O paralelă între conținutul științei și conținutul învățămîntului, sugerînd creșterea apropierii conținutului învățămîntului de cel al științelor, a prezentat în comunicarea sa V. Okon.

Rolul științei în procesul educativ a fost și obiectul comunicărilor *Învățămîntul științific în formarea umană* (G. Catalfamo), *Etosul și puterea științei* (B. Nawrečzynski), *Unele premise ale culturii generale și pedagogice și consecințele revoluției tehnico-științifice* (E. Olszewski), *Specializarea și educația generală* (M. Cekić) etc.

25 de comunicări au format obiectul educației prin artă și al educației estetice. În comunicarea *Arta și educația*, Irena Wojnar, încercînd o expunere de probleme actuale (modele și contramodele, uman și inter-uman, a ști și a înțelege, imaginație și creație) a făcut o prezentare sintetică a problematicii educației estetice, cu interesante observații și asupra principalelor momente istorice în acest domeniu. Celelalte comunicări ale secției respective au discutat aspecte numeroase, lărgind mult orizontul investigației în domeniul educației estetice: *Funcția socială a educației estetice* (L. N. Stohovici), *Frumusețea naturii și artei în universul copilului* (M. Golaszewska, T. Golaszewski), *Funcția educativă a dansului în școală* (Z. Lisowska), *Contribuție la o concepție a formației plastice* (P. Uzdi), *Arta primitivă și importanța sa în educația estetică a tineretului* (K. Czerniewska), *Educația artistică — o educație pentru libertate* (E. Petrini), *Filmul artistic și rolul său ca mijloc de învățămînt* (J. Plisiecki) etc.

Comunicările referitoare la sistemul și organizarea învățămîntului au reliefat aspecte legate de fenomenul educativ școlar: *Sistemul școlar și organizarea factorilor săi în generalizarea învățămîntului secundar* (M. Pecherski), *Problema elevilor dotați, sub aspect istoric* (J. Madeja), *Modernizarea învățămîntului de cultură generală în Republica Socialistă România* (I. Antohi și N. Dima), *Rolul performanțelor școlare în determinarea atitudinii elevilor față de studiu* (A. Lazăr), *Extinderea învățămîntului public de gradul doi și problema formării profesorilor* (J. Zaremba), *Schimbări în structura sistemului școlar european* (E. King), *Conținutul, metodele și tehnologia educației — educația și dezvoltarea științifică, economică și socială* (M. Manacorda) etc.

Problemele de metodologia cercetării științifice în domeniul educației au fost prezentate la congres în aproximativ 20 de comunicări, fiind discutate atît aspecte ale metodologiei în general și ale sistemului metodelor, cît și probleme de metodologie concretă. Dintre comunicările care au trezit interes menționăm: *Cercetarea obiectivă și filozofia pedagogică* (G. Miallaret), *Proiectometria ca metodă de cercetare pedagogică* (J. Sandven), *Cîteva caracteristici ale cercetării pedagogice* (R. Wraczinski), *Posibilitatea evaluării succeselor în domeniul educației* (J. Sarka), *Mecanismul dezintegrării și reintegrării în pedagogie* (S. Woloszyn), *Pentru un sistem de categorii propriu pedagogiei* și *Notele școlare — măsură obiectivă prin norma docimologică* (D. Muster) etc.

Alături de ceilalți participanți, delegații români au contribuit la efortul comun de a înțelege esența și a propune măsuri moderne și eficiente pentru realizarea cu succes a sarcinilor complexe care stau astăzi în fața fenomenului educativ. Prețuirea contribuției lor s-a concretizat în desemnarea unui participant român ca raportor al uneia dintre cele 6 secții de lucru ale Conferinței, alături de reprezentanți de prestigiu, ca președintele Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S. și de profesori universitari de pedagogie din Bulgaria, R.D. Germană, Ungaria și Anglia.

Al III-lea Simpozion internațional pe problemele predării istoriei în școala de cultură generală

CONSTANTIN DINU
REA-SILVIA BĂRBULEANU

Între 6 și 10 octombrie 1969 s-au desfășurat la Budapesta și Debrețin lucrările celui de-al III-lea Simpozion internațional pe problemele predării istoriei în școala de cultură generală. Au luat parte reprezentanți din R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. S. F. Iugoslavia, R. P. Polonă, R. D. Germană, Republica Socialistă România, R. P. Ungară și U.R.S.S.

Conținutul celui de-al III-lea simpozion de metodica predării istoriei a fost axat pe două teme: *Metode de educare a elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar prin predarea istoriei* și *Caracterul intuitiv și intuiția în predarea istoriei.* Discutarea comunicărilor referitoare la prima temă a avut loc la Budapesta, în zilele de 6 și 7 octombrie, iar lucrările celei de-a II-a teme s-au desfășurat la Debrețin, în zilele de 7—8 octombrie. Delegațiile fiecărei țări au prezentat la acest simpozion comunicări pentru ambele teme.

În comunicările prezentate și în discuțiile purtate în timpul simpozionului s-a accentuat ideea că educația patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, ca parte componentă a educației comuniste, se realizează în școală prin întregul proces instructiv-educativ, dar istoriei îi revine un rol principal. „Însăși structura predării istoriei — a spus acad. N. P. Kuzîn (U.R.S.S.) — este o întruchipare a internaționalismului socialist și a patriotismului, a prieteniei dintre popoare, a respectului profund față de oamenii muncii din toate țările".

În scopul educării unui patriotism și internaționalism activ, profesorul de istorie — au subliniat comunicările — are la dispoziție o mare varietate de mijloace și procedee metodice pe care le poate folosi atît în clasă, cît și în afara clasei și a școlii. S-a discutat în mod deosebit necesitatea activizării elevilor în procesul predării prin crearea unor situații problemă, prin diferite forme de lucrări individuale, prin seminarii în clasele mari, prin folosirea beletristicii, a istoriei locale etc.

În unele țări (Bulgaria și U.R.S.S.) s-au creat cluburi școlare de prietenie internațională conduse de profesori de geografie și istorie, unde se studiază geografia și istoria unui popor care-i interesează pe elevi.

În comunicările susținute la Debrețin și consacrate problematicii aplicării principiului intuiției în predarea istoriei s-a insistat asupra folosirii cu mai mult curaj a mijloacelor tehnice moderne în predarea istoriei. Rod al cercetării științifice și al experienței didactice, comunicările au fost însoțite de materiale demonstrative, diafilme, filme, scheme, hărți etc.

Delegația țării noastre a prezentat la acest simpozion două comunicări: *Integrarea materialului beletristic în predarea istoriei universale, metodă adecvată de educare a elevilor în spiritul înțelegerii între popoare* și *Rolul schemei în realizarea caracterului sistematic și intuitiv al cunoștințelor de istorie.* În prima comunicare s-a evidențiat varietatea operelor literare din diferite epoci și din diferite țări, opere ce se folosesc în școala noastră în predarea istoriei universale, insistîndu-se asupra criteriilor de selectare a acestora, în funcție de conținutul concret, de scopul propus și de valoarea documentară și artistică a operei.

În cea de-a doua comunicare s-a precizat o tipologie a schemelor, specifică lecțiilor de istorie, și care, realizată de către profesor cu ajutorul elevilor, ușurează înțelegerea procesului istoric. Lucrarea a fost însoțită de exemple de scheme pentru fiecare categorie stabilită.

Delegația noastră a făcut de asemenea o intervenție la comunicarea tov. Navena Popova, docent universitar la Universitatea din Sofia, prin care s-au adus unele completări referitoare

la participarea poporului nostru, alături de celelalte popoare vecine, la evenimentele istorice cele mai semnificative în lupta pentru libertatea națională (lupta împotriva jugului otoman și a cotropirii hitleriste).

Lucrările prezentate de delegația română au fost primite cu interes și apreciate pozitiv de participanți. Împreună cu ceilalți participanți au fost vizitate școlile din Gödöllö și Eger (organizate pe cabinete), Csokonai — Gimnasiums din Debrețin, cu un foarte bogat și interesant muzeu didactic de istorie.

Întrucît schimbul de experiență între cercetătorii țărilor socialiste pe problemele predării istoriei a devenit o tradiție, s-a stabilit ca cel ce-al IV-lea Simpozion să aibă loc la Moscova, în octombrie 1970, urmînd ca în octombrie 1971 să fie organizat la Split, în Iugoslavia.

Apreciem buna organizare a simpozionului, atmosfera plăcută în care s-au desfășurat lucrările și modul călduros în care a fost primită delegația noastră.

Primul congres internațional de învățămînt matematic

Dr. E. FISCHBEIN

Recent a avut loc la Lyon, *primul congres internațional de învățămînt matematic* organizat de Comisia internațională de învățămînt matematic, C.I.E.M. Congresul s-a desfășurat sub președenția lui Hans Freundenthal, profesor la Institutul de matematici din Utrecht, Olanda. Au participat, ca invitați, specialiști binecunoscuți ca: Z. P. Dienes (Canada), A. Revuz (Franța), Frédérique Papy, W. Serwais (Belgia), B. Thwaites (Anglia), P. C. Rosenbloom, E. Begle (U.S.A.), A. I. Markusevic (U.R.S.S.), E. Castelnuovo (Italia), I. Krugowska (Polonia) etc. Din partea României a participat ca invitat E. Fischbein, șef de secție la Institutul de psihologie al Academiei, care a expus în ședința plenară conferința: *Învățămîntul matematic și dezvoltarea intelectuală.*

O bună parte dintre conferințe au ridicat probleme psiho-pedagogice de mare actualitate. Citățm în acest sens: *Inducția și deducția în învățarea și instruirea matematică* (B. Christiansen, Danemarca); *Logică și învățămînt matematic* (W. Serwais); *Relația dintre matematici abstracte și concrete în învățămînt* (V. Armitage, Anglia) etc.

În afara conferințelor din plenare au fost expuse numeroase comunicări individuale de către participanți, care au permis o largă informare reciprocă cu privire la experiența modernizării învățămîntului matematic în diferite țări.

Din partea țării noastre au prezentat comunicări profesorii Radu Bădescu și Ionescu Haralambie *(O schemă de modernizare a învățămîntului matematic în România)* și Adolf Haimovici *(Asupra ideii de aproximare și asupra aproximării rădăcinilor unei ecuații).* Profesorul I. Ilasievici a trimis comunicarea: *Activitatea creatoare a elevilor în clasele speciale de matematici.*

Comunicările au scos în evidență marea varietate a orientărilor, a metodelor, a filozofiilor, am putea spune, privind destinele învățămîntului matematic. Dacă se știe astăzi destul de limpede care sînt directivele modernizării învățămîntului matematic, mult mai puțin concordante par opiniile privitoare la eșalonarea cunoștințelor și la tehnicile de predare. După unii autori, întregul învățămînt matematic ar trebui reconsiderat într-o viziune, într-o arhitectură complet nouă, începînd din primele clase elementare, în timp ce alții — chiar radicali în ceea ce privește reorganizarea — au în vedere în special școala secundară. Ceea ce pare însă a constitui o preocupare aproape

unanimă este găsirea pentru noul sistem conceptual (mulțimi, relații, funcții, structuri etc.) a unor tehnici intuitive capabile să stîrnească interesul, curiozitatea copiilor, capabile să stimuleze activitatea investigativă personală a elevului și totodată să fixeze ideile. Un principiu care se detașează din pedagogia modernă a matematicilor este cel al predării în spirală : conceptele și structurile sînt introduse la început într-o manieră neformală, intuitivă și se reiau în anii următori cu un grad mai mare de abstractizare. Acesta este, de pildă, principiul care stă la baza programei prezentate de Howard C. Fehr de la Universitatea Columbia. Este vorba de planul complex de cercetări privind reorganizarea învățămîntului matematic, S.S.M.C.I.S., conceput pe un interval de 6 ani.

O formă de activitate deosebit de rodnică s-au dovedit a fi mesele rotunde, prezidate în special de conferențiari, la care s-au purtat discuții libere pe principalele teme ale Congresului (inițierea în geometrie, logică și matematică etc.).

Dr. E. Fischbein, prof. Lee Shulmann (S.U.A.) au prezidat o masă rotundă consacrată problemelor de psihologie și pedagogie. În cadrul acesteia s-au discutat în special modalitățile de colaborare dintre psihologi și matematicieni în cercetarea psiho-pedagogică și în elaborarea programelor de învățămînt matematic, ca și probleme referitoare la pregătirea psihologică a profesorului de matematici. S-a insistat asupra necesității de a se realiza o pregătire psihologică temeinică a profesorului de matematici.

Citățm din rezoluția finală a Congresului următorul pasaj care ni se pare foarte semnificativ : „Pedagogia matematicilor devine din ce în ce mai mult o știință autonomă, cu probleme specifice sub raportul conținutului matematic și al experimentării. Această știință nouă trebuie să-și găsească locul în cadrul secțiilor de matematici ale universităților și în institutele de cercetări ; cei care se califică în această disciplină trebuie să poată obține toate gradele universitare".

În slujba vieţii*

Într-o lucrare mai veche, Al. Roşca afirma că „peste tot unde intervine factorul uman — şi acest domeniu nu e deloc restrîns — are şi psihologia un cuvînt de spus" (*Tehnica psihologiei experimentale şi practice*, Cluj, 1947). Cu toate acestea, utilitatea practică a psihologiei, aportul ei la opera de transformare a naturii şi societăţii sînt puţin şi mai ales de puţini cunoscute, încît această ştiinţă a ajuns să fie definită sub forma unei butade: „psihologia este ştiinţa cu care se ocupă psihologii". Aşa stînd lucrurile, apariţia lucrării cu titlul *Psihologia şi viaţa* are în primul rînd rostul de a face cunoscută marelui public utilitatea practică a acestei discipline, socotită — pe nedrept — teoretică, abstractă şi dificil de înţeles.

Cele trei mari capitole ale lucrării: I. *Psihologia în şcoală*; II. *Psihologia în industrie* şi III. *Psihologia în viaţa socială şi economică* reuşesc să acopere numai o parte din domeniile de aplicabilitate ale psihologiei şi anume acele probleme pe care autorii le-au considerat că „sînt mai frecvent ridicate de viaţă şi interesează un cerc mai larg de cititori" (p. 9).

Studiul *Fundamentele psihologiei aplicate*, cu care se deschide lucrarea şi care schiţează însuşi profilul ei, face precizări cu privire la constituirea psihologiei aplicate, la condiţiile social-istorice care au făcut posibilă şi necesară această constituire şi demonstrează cu exemple şi cifre eficienţa datelor psihologiei în diferitele domenii ale vieţii, precum şi superioritatea rezultatelor ei faţă de cele furnizate de practica empirică. În încheierea capitolului, autorul face o remarcă demnă de reţinut: „Interesul pentru psihologie este mare şi în creştere rapidă. Uneori se pare că se speră şi se cere de la psihologie chiar mai mult decît poate da" (p. 24). Precauţia îşi are tîlcul ei.

Cum era şi firesc, primul capitol al lucrării se orientează spre domeniul cel mai familiar pentru psihologie — *şcoala*. Autorii primelor studii din acest capitol — E. Fischbein şi U. Şchiopu — sînt cunoscuţi specialiştilor şi pedagogilor practicieni prin lucrările şi studiile lor de psihologie genetică, psihologia copilului şi psihologia pedagogică. În studiile din această lucrare, ei abordează probleme noi ale psihologiei învăţării şi ale psihologiei educaţiei, probleme pe care le pune, de altfel, însăşi modernizarea vieţii şi a învăţămîntului. Ideea corelării dialectice a procesului învăţării şi a celui al dezvoltării psihice, a fundamentării eficienţei învăţămîntului pe evoluţia structurilor psihice nu este atît de nouă pe cît este de actuală. Şi studiul lui Fischbein face acest lucru foarte evident.

O problemă mult mai dificilă de rezolvat abordează Ursula Şchiopu, în studiul *Premisele psihologice ale educaţiei*. Sînt analizate în acest studiu raporturile dintre psihologie şi pedagogie, dintre învăţare, dezvoltare şi educaţie etc., punîndu-se în evidenţă cîteva subtilităţi ale acestor raporturi.

Capitolul I se încheie cu studiul *Formarea şi dezvoltarea aptitudinilor şi talentelor*, semnat de M. Bejat, S. Marcus şi Gh Neacşu, studiu în care se definesc noţiunile de „aptitudine", „talent" şi se subliniază rolul lor în procesul instructiv-educativ.

Capitolul al II-lea cuprinde o serie de studii cu privire la *Orientarea profesională* (C. Botez), *Adaptarea maşinii la om* (El. Popescu-Nevea-

* Al. Roşca, *Psihologia şi viaţa*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1969, 326 p.

nu), *Operatorul uman în industria automatizată*, *Supravegherea tablourilor de comandă* (Gh. Iosif), *Decizia în muncă* (G. Cristian), *Munca și oboseala* (R. Floru) și *Problemele psihologice ale securității muncii* (M. Mamali). Deși fiecare din aceste studii își are individualitatea sa, urmărind o anumită problemă de psihologie inginerească, cu toate acestea ele se asamblează într-o logică unitară în acest capitol, demonstrînd că industria modernă și progresul ei sînt de neconceput fără psihologie și fără psihologi, că buna funcționare a sistemului omașină e condiționată nu numai de cunoștințele de tehnologie, ci și de cele de psihologie.

În capitolul al III-lea sînt abordate cîteva probleme ale *psihologiei sociale și economice: Psihologia vieții economice* (T. Herseni), *Interrelațiile umane în colectivele de muncă industrială* (Gh. Zbăganu), *Femeia contemporană în muncă* (G. Dan-Spînoiu), *Opinia publică* (A. Tabachiu) și *Psihologia culturii de masă* (T. Herseni). Desigur că și în aceste domenii mai existau sectoare care necesitau o explicitare psihologică, dar autorii au precizat din capul locului că nu intenționează o tratare exhaustivă. Explicarea aspectelor psihologice ale vieții economice se situează între cei doi poli ai acesteia: trebuința și consumul. Bineînțeles că este vorba de acele trebuințe și acel consum care au fost umanizate (culturalizate) și ca atare autorul pune în evidență și aspectul sociologic al acestora.

Studiul despre interrelațiile umane în colectivele de muncă industrială își avea poate mai justificat locul în capitolul privitor la psihologia industrială, aci putîndu-se trata problema interrelațiilor umane în general (cu exemplificări și în alte domenii).

În studiul despre femeia contemporană în muncă sînt abordate mai ales aspectele social-istorice și economice ale problemei, aspectul psihologic fiind mai mult implicit decît explicit. Or, într-o lucrare de psihologie el trebuie să apară în prim plan.

Opinia publică fiind o problemă la granița psihologiei cu sociologia este tratată ca atare în studiul cu același nume, punîndu-se în evidență factorii care contribuie la formarea ei, modalitățile de cunoaștere și formare a acesteia; bogăția și varietatea exemplelor sporesc accesibilitatea studiului.

În studiul despre psihologia culturii de masă sînt analizate cu competență valențele psihologice (sau mai bine zis psiho-sociologice) ale presei, radioului, T.V., cinematografului, adică ale massmediilor. Studiul pune în evidență atît aspectele comune (analoage) ale acestor mijloace, cît și elementele caracteristice, definitorii fiecăruia, precum și efectele și influențele acestora în planul psihologiei individuale și colective.

De-a lungul filelor lucrării *Psihologia și viața* străbate ideea — chiar dacă nu e formulată explicit — că civilizația modernă, opera mîinilor și minții omului, nu poate fi înțeleasă deplin și just în afara psihologiei și că dezvoltarea și progresul acesteia sînt condiționate de înțelegerea resorturilor ei psihologice. Cartea asupra căreia am însăilat cîteva păreri este un prim început pe acest drum.

ION DRĂGAN

Conducerea școlii*

Eforturile susținute ce se desfășoară în patria noastră în direcția perfecționării învățămîntului sînt deopotrivă prezente și în sectorul conducerii unităților școlare. În coloanele revistelor de specialitate și ale ziarelor s-au publicat numeroase materiale care oglindesc probleme ale conducerii școlilor și prelucrează datele experienței înaintate din domeniul respectiv. S-au bucurat de o atenție mai susținută, de

* Ion Popescu, Victor Iliescu, *Conducerea școlii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1969.

pildă, aspectele muncii metodice din școli, rolul și preocupările consiliului profesoral, problemele asistenței la lecții, contribuția organizațiilor U.T.C. și de pionieri la ridicarea activității educative din școli.

În prezent, Legea privind statutul personalului didactic acordă o grijă deosebită numirii în funcțiile de director și director adjunct, în care „poate fi numit personalul didactic de predare titular, care se distinge în activitatea profesională, dovedește aptitudini organizatorice și îndeplinește condițiile stabilite...“ (art. 40). Sistemul de perfecționare are în vedere și personalul didactic de conducere, ceea ce va contribui la ridicarea calitativă continuă a muncii.

Spre deosebire de studiile, cercetările și articolele care-și propun clarificarea unui aspect anume, lucrarea *Conducerea școlii* urmărește să prezinte ansamblul problemelor muncii de conducere și să înfățișeze soluțiile și măsurile care asigură eficacitatea muncii. Intenția autorilor este „... de a pune la dispoziția directorilor o lucrare cu pronunțat caracter practic, bazată pe o îndelungată experiență și pe o atentă observare a faptelor“ (p. 7).

Chiar din primul capitol se precizează cadrul sarcinilor directorilor de școală și anume : a) respectarea legalității socialiste ; b) organizarea muncii ; c) îndrumarea și controlul ; d) încheierea colectivului didactic ; e) coordonarea muncii în toate sectoarele ; f) relațiile cu lumea dinafara școlii ; g) desfășurarea activității culturale și obștești.

Se motivează convingător însușirile cerute unui conducător de școală, care trebuie să posede o bună pregătire ideologică-politică, să stăpînească temeinic domeniul specialității și al pedagogiei și să fie posesorul unui important complex de calități morale.

Conducerea nu se poate dispensa de colaborare. De aceea, în cap. II, autorii arată necesitatea și modalitățile practice ale colaborării cu directorul adjunct, colectivul de direcție, organizațiile de pionieri și U.T.C., organizația sindicală, familiile elevilor. Se arată de asemenea că școala trebuie să valorifice din plin îndrumarea exercitată de către organizația de partid.

Trecîndu-se la problemele de organizare, autorii adoptă în tratate criteriul desfășurării succesive a etapelor mari ale muncii didactice. În felul acesta se asigură capitolului o structură ferm delimitată și precis conturată, încît consultarea la nevoie a cărții devine o operație utilă și asigură orientarea în acțiuni ca : organizarea la început de an școlar (examenele de corigență, concursul de admitere în clasa a IX-a, reînscrierea elevilor, repartizarea pe catedre a cadrelor didactice, întocmirea orarului etc.), organizarea muncii la început de trimestru, măsuri impuse de încheierea anului școlar, organizarea activității pe timpul vacanței.

Capitolul IV *(Planificarea muncii)* dă indicații utile cu privire la elaborarea diferitelor specii de planuri care trebuie să oglindească obiectivele, măsurile și termenele în care activitatea școlii este adusă la îndeplinire.

Autorii socotesc pe bună dreptate că îndrumarea și controlul muncii instructiv-educative exprimă sarcina centrală a conducerii școlii. Sînt bine expuse interdependența și legătura dialectică dintre îndrumare și control. Se arată importanța analizei muncii pentru îndrumarea colectivului didactic, modalitatea de întocmire și conținutul dărilor de seamă trimestriale și anuale. Asistențele la lecții, ca forma cea mai adecvată de îndrumare și control a procesului de învățămînt, se așază în centrul atenției autorilor, care tratează multilateral și documentat problemele legate de pregătirea asistenței, de modalitatea efectuării ei și de valorificarea observațiilor făcute. Se expun indicații utile în legătură și cu alte forme ale muncii metodice folosite ca mijloace de îndrumare ca, de pildă, comisiile metodice, consiliul profesoral, convorbirile individuale și colective cu profesorii. Aflăm de asemenea indicații asupra modalității de cunoaștere, îndrumare și control a activității elevilor, atît în procesul de învățămînt, cît și în domeniul extradidactic.

Lucrarea tratează în continuare sarcinile și căile de lucru în rezolvarea altor probleme importante ale conducerii ca : școlarizarea, asigurarea frecvenței (la cursurile de zi și serale), problemele internatului, asigurarea bazei materiale a școlii, problemele administrative și gospodărești, documentele școlii și ale directorului.

Lucrarea *Conducerea școlii* se remarcă print-o evidentă orientare ideologică, întrucît perfecționarea conducerii școlii este prezentată ca o cerință obiectivă a ansamblului de măsuri pri-

vind perfecționarea și modernizarea învățămîntului nostru. Am putea să menționăm aici că autorii tratează corespunzător principalele aspecte care țin de orientarea școlară și profesională a elevilor.

Conținutul cărții pune în evidență complexitatea sarcinilor și direcțiile deosebit de numeroase ale activității directorului de școală. În același timp, autorii demonstrează că bunele rezultate sînt certe dacă se acționează în mod organizat, sistematic și se aleg căile și mijloacele cele mai corespunzătoare.

Experiența pe care o posedă autorii este prelucrată cu pricepere și reușește să capete un însemnat coeficient de generalizare. Este un aspect care dă lucrării o *ținută științifică*.

Tratînd problema stabilirii obiectivelor de lucru, vorbind despre coordonarea muncii sau despre realizarea țelurilor educative în rîndul elevilor, autorii arată că este necesar să se antreneze în activitate forțele și priceperea tuturor cadrelor didactice. Faptul că nu o dată autorii, prezentînd mai multe modalități și variante de rezolvare, accentuează că alegerea uneia sau alteia dintre căi ține de condițiile concrete ale muncii, conferă lucrării un caracter orientativ și dă posibilitate directorilor care o consultă să-și manifeste din plin spiritul creator.

O idee dominantă care trebuie avută în vedere și valorificată într-o nouă ediție a cărții se referă la *dreptul de control* acordat organizațiilor de partid din școli, înscris în Statutul Partidului Comunist Român adoptat de Congresul al X-lea al P.C.R. Este necesar ca, în perspectiva directivelor privind dezvoltarea învățămîntului, să se înfățișeze rolul deosebit de important al organizațiilor de partid din școli și să se arate că, prin controlul exercitat, conducerea școlilor primesc un sprijin prețios în realizarea misiunii care revine învățămîntului, asigurîndu-se în același timp certitudinea îndeplinirii exemplare a sarcinilor ce revin directorilor.

Potrivit Statutului personalului didactic, în îndeplinirea obligațiilor de muncă, învățătorii și profesorii prestează, în medie, 8 ore pe zi. Credem că autorii vor trebui să arate ce rol revine directorului în organizarea, sprijinirea și evidența activității care depășește obligațiile didactico-educative ale personalului didactic de predare.

Se impune să fie prezentate mai detaliat și problemele muncii de cercetare științifică pe care trebuie s-o desfășoare cadrele didactice.

În ansamblu, lucrarea *Conducerea școlii* constituie un auxiliar și un îndrumător prețios pentru toți cei ce sînt chemați să desfășoare muncă de conducere în unitățile învățămîntului liceal, profesional și în școlile de cultură generală.

Prof. ILIE I. STĂNCULESCU

Invățămîntul primar în România

Centrul didactic național de studii și documentare din Florența publică, în nr. 4—5/1969 al suplimentului redactat de serviciul său de documentare, o fișă de patru pagini dedicată învățămîntului primar din România.

Socotim util a arăta, cu această ocazie, că suplimentul S.I.D. își asumă sarcina de a populariza colecțiile Bibliotecii naționale pedagogice și ale Muzeului național al școlii, tutelate de același Centru didactic național.

* L'educazione primaria in Romania. Fișă publicată în mapa *Servizio d'Informazione e Documentazione* care se difuzează ca supliment al revistei „Il Centro".

În fapt, ca mijloc modern și perfecționat de informare, suplimentul este constituit dintr-o mapă cu fișe avînd un număr variabil de pagini, care, datorită caracterului lor autonom, pot fi conservate în colecții organizate sistematic, pe teme, și deci consultate cu ușurință.

Revenind la fișa pe care o semnalăm, arătăm că, deși informațiile folosite de redactorii săi se opresc, în timp, la etapa școlii generale de 8 ani, ele fixează o fază importantă din evoluția organizării învățămîntului în România socialistă. Privită istoric, școala generală de 8 ani a constituit o treaptă înaintată de dezvoltare a învățămîntului nostru de cultură generală, iar dacă astăzi, sub îndrumarea științifică a Partidului Comunist Român, noi am izbutit să trecem la o formă și mai înaintată, — școala generală de 10 ani — nimic nu îndreptățește minimalizarea rolului vechii forme în ansamblul cerințelor culturale ale timpului său.

Expunerea, foarte concentrată, începe cu un istoric al învățămîntului românesc, după care sînt înfățișate principiile pedagogice care au orientat pe organizatorii învățămîntului nostru de cultură generală. Se arată că acest învățămînt urmărește dezvoltarea multilaterală a personalității elevului, predarea unui sistem complet și unitar de cunoștințe științifice și deprinderi practice de muncă, formarea unor cetățeni instruiți și apți a aplica în practică cunoștințele dobîndite în școală.

În același capitol sînt citate o serie de metodici și îndrumătoare menite să ajute educatoarele din învățămîntul preșcolar în activitatea lor pedagogică și sînt arătate criteriile după care s-au elaborat planurile de învățămînt pentru școala generală de 8 ani. În continuare sînt tratate cu aceeași concizie problemele manualelor școlare, materialul didactic și bibliotecile școlare. Se subliniază rolul important jucat în acest cadru de Editura didactică și pedagogică.

În capitolul rezervat temei principale sînt expuse date cu privire la organizarea învățămîntului preșcolar, a școlii generale de 8 ani, a școlilor pentru deficienți psihici și fizici, a școlilor pentru adulți și a școlilor pentru naționalitățile conlocuitoare. Expunerea se încheie cu prezentarea planurilor de învățămînt pentru școala generală de 8 ani, pe grupe de studii.

Deși, prin natura sa, este extrem de concisă, fișa izbutește să înfățișeze destul de exact, sub aspect istoric, teoretic și practic, acea structură a învățămîntului nostru de cultură generală care avea să fie înlocuită recent cu una superioară în formă și conținut — școala generală de 10 ani. Datele sînt însoțite de comentarii statistice care plasează expunerea în ansamblul necesar de relații sociale concrete.

Privite ca atare, socotim că informațiile prezentate sînt pe deplin edificatoare și de natură să ofere cititorilor de peste hotare o cunoaștere obiectivă nu numai a eforturilor pe care politica noastră școlară le întreprinde în vederea adaptării învățămîntului la condițiile pe care științifizarea și tehnicizarea tot mai complexă a întregului cadru de viață le impun societății contemporane, dar și a succeselor care au încununat aceste eforturi.

CONSTANTIN URMĂ

Vitrina PEDAGOGICĂ

ROBERT FRANCÈS, *Psychologie de l'esthétique (Psihologia esteticii)*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, 204 p. cu graf. (Le Psychologue).

Robert Francès precizează de la bun început raportul dintre psihologie şi estetică, locul psihologiei în cadrul esteticii şi rolul esteticii în cadrul psihologiei. Apoi, el se ocupă de relaţiile estetice elementare, studiind — din punct de vedere genetic şi diferenţial — preferinţele pentru culori, efectele diferitelor componente ale stimulilor coloraţi, atributele semantice ale culorilor şi valoarea predicativă a preferinţelor în materie de culoare.

Studiind cele mai simple echilibre optimale, autorul acordă o deosebită atenţie echilibrului şi armoniilor de culori, valorii predicative a preferinţelor pentru armonii cromatice şi celor mai simple echilibre optimale din domeniul sonor. Apoi, el studiază evoluţia genetică a gustului şi a judecăţii estetice, precum şi problema acestor doi factori de adult. Tot în acest cadru, autorul analizează raportul dintre artă şi personalitate. Ultimul capitol este dedicat componentelor psihologice ale operelor de artă.

(I—44.041)

CORRELL, WERNER. *Pädogogische Verhaltenspsychologie. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der neueren verhaltenspsychologischen Forschung (Psihologia pedagogică a comportamentului. Principii, metode şi rezultate ale cercetării actuale din domeniul psihologiei comportamentale)*, München/Basel, Ernest Reihardt Verlag, 1967, 328 p.

În această lucrare sînt prezentate cercetările actuale din domeniul psihologiei pedagogice a comportamentului efectuate în S.U.A., în cadrul Universităţii Harvard din Cambridge şi Massachusetts. Prezentarea principiilor, metodelor şi rezultatelor este însoţită de posibilităţile aplicării rezultatelor în pedagogie, ceea ce şi constituie meritul esenţial al lucrării. Din modul de tratare a problemelor se conturează clar faptul că între psihologia pedagogică a comportamentului, astfel abordată, şi behaviorismul clasic nu trebuie să fie pus semnul de egalitate. Cu toate că lucrarea cuprinde ultimele experimente efectuate în S.U.A. şi aplicarea rezultatelor lor, nu poate fi vorba de prezentarea doar a unei practici pedagogice tipic americane.

După ce prezintă bazele antropologice şi metodice ale psihologiei pedagogice a comportamentului (capitolele I şi II), autorul prezintă teoria învăţării privită din punct de vedere psiho-comportamentală şi analizează cele mai noi experimente de învăţare şi rezultatele acestora. El pune în centrul acestui capitol problema întăririi şi condiţionării motivaţiei, dînd o nouă interpretare noţiunilor de motivaţie primară şi secundară (capitolul III).

Consideraţiile teoretice efectuate în primele capitole sînt urmate de unele concluzii importante pentru pedagogia practică. Astfel, autorul tratează probleme ale atitudinii faţă de învăţare, ale motivaţiei, ale transferului relaţiilor sociale, precum şi ale instruirii progra-

mate şi maşinilor de instruire. De asemenea, analizează şi rezultatele cu privire la însemnătatea pentru învăţare a celor mai noi cunoştinţe din domeniul psihologiei comportamentului cu privire la dezvoltarea psihică, emoţional-socială şi spirituală (capitolul IV).

Valorificînd cele expuse anterior, autorul prezintă în continuare unele aspecte psiho-comportamentale pentru diagnoza şi terapia dificultăţilor de comportament, de mare însemnătate pentru profesor şi educator. El prezintă puncte de plecare ale unei psihopatologii pedagogice privită din punct de vedere psiho-comportamental (capitolul V), fără să constituie o didactică psiho-comportamentală în domeniul unor probleme de didactică, cum sînt de pildă metodele de predare a cititului, a socotitului, a limbilor străine sau în formarea noţiunilor.

(III—44.570)

GERHARD KARSDORF, *Gesundheitserziehung in der Schule (Educaţia sanitară în şcoală)*, Berlin, Volk und Wissen, 1967, 158 p.

Lucrarea a fost scrisă cu scopul de a pune la dispoziţia specialiştilor o concepţie unică în ceea ce priveşte rolul, scopul, planificarea, metodele şi realizarea educaţiei sanitare în şcoală. Autorul a cuprins în lucrare cele mai recente cunoştinţe şi experienţa dobîndită de medicină şi pedagogie în domeniul educaţiei sanitare a tineretului, menţionînd că dezvoltarea sănătăţii tinerei generaţii este un obiectiv social de înaltă răspundere, ce se poate efectua în cele mai bune condiţii numai prin colaborarea dintre pedagogi şi medici. Şcolii îi revin sarcini importante în ceea ce priveşte formarea şi dezvoltarea la copii a unor deprinderi igienice de muncă şi viaţă. Necesitatea unei educaţii sanitare este impusă de tulburările în dezvoltarea fizică a copilului, de mecanismele de apărare încă insuficient dezvoltate ale corpului, precum şi de posibilitatea unei expuneri mai mari în faţa accidentelor, datorită dezvoltării încă neîncheiate a activităţii nervoase superioare, a neatenţiei şi a capacităţii reduse de a sesiza pericolul. O educaţie completă se poate realiza informînd copilul în primul rînd, asupra principalelor reguli de igienă şi, în al doilea rînd, asupra modului de apărare şi păstrare a sănătăţii. Aceste obiective sînt îndeplinite în şcoală, pe de o parte, de către întreg corpul didactic, în cadrul unor anumite discipline (biologia, limba şi literatura germană, educaţia fizică, educaţia cetăţenească, activitatea în atelier, desenul şi muzica) ce se pretează în mod deosebit realizării obiectivelor amintite, iar pe de alta, de către părinţi, medicul şcolar şi educatorul internatului.

Succesul muncii educative poate fi însă asigurat — precizează în continuare autorul — numai în condiţiile unei planificări precise a tematicii pe cicluri de învăţămînt, ale stabilirii ponderii fiecărei discipline în parte şi a persoanelor care răspund de realizarea acesteia.

Un capitol special este dedicat prezentării principalelor metode şi procedee de formare a deprinderilor igienice de viaţă. Printre acestea, autorul aminteşte conferinţele ţinute de medicul şcolar, discuţiile din cadrul unor grupe de elevi, diferite forme de cercetare efectuate de către elevi, demonstraţii, concursuri şi jocuri pe teme medicale, organizarea unor seri cu participarea părinţilor. Un factor foarte important în educaţia sanitară a elevilor îl constituie respectarea normelor igienice de viaţă de către părinţi şi educatori.

În ultimul capitol, autorul prezintă unele rezultate, sub formă de statistici, obţinute în urma muncii educative depuse în anumite şcoli.

(II—39.261)

KENNETH, EBLE, *A perfect education* (O educaţie perfectă), New York-London, Collier Books — Collier-Mac Millan, 1966, 215 p.

Profesor de limba engleză la Universitatea Utah (S.U.A.), autorul oferă cititorului o perspectivă eseistică asupra pedagogiei, rezultat al activităţii sale didactice. Ceea ce caracterizează „învăţămîntul perfect" ar fi — susţine el — dezvoltarea la cel ce învaţă a trei simţuri : al jocului intelectual, al descoperirii şi al ordinei, iar scopul educaţiei ar consta în crearea unei perspective sensibile asupra lumii şi în construirea unei vieţi conforme cu personalitatea fiecărui individ.

Scrisă într-un stil colorat şi cu numeroase referinţe culturale, cartea oferă cititorului nu numai rezultatele meditaţiilor personale ale autorului cu privire la rostul carierei didactice, dar şi o sinteză implicită a concepţiei americane asupra obiectivelor învăţămîntului.

(II—43.314)

IRA, J. GORDON, *Studing the child in the school (Cunoaşterea copilului în şcoală)* New York-London-Sydney, John Milley and Sons, 1966, XII + 145 p.

Pentru a veni în ajutorul profesorilor în activitatea lor de diagnosticieni ai comportamentului general al elevilor, autoarea — profesoară de bazele pedagogiei la Universitatea Florida — a întocmit acest manual asupra metodelor de cunoaştere a elevilor, prezentînd într-o sinteză organică rezultatele cele mai noi ale cercetărilor întreprinse în această materie. După ce defineşte sarcinile profesorului în ceea ce priveşte cunoaşterea elevilor, ea prezintă tehnicile de măsurare a capacităţii intelectuale şi cognitive, precum şi pe acelea ale aprecierii globale a personalităţii lor. De un interes deosebit se bucură capitolul în care sînt tratate metodele de cunoaştere a grupărilor de copii prin combinarea unor procedee sociometrice cu tehnica anchetei sociale. Se mai remarcă şi sinteza asupra studiului mediului din clasă (sau „ecologia" clasei) şi a culturii grupurilor de vîrstă.

(II—44.059)

WILIAM J. GNAGEY, *The psychology of discipline in the classroom (Psihologia disciplinei în clasă),* New York-London, Mac Millan Company — Collier-Mac Millan, 1968, X + 81 p.

Concepută ca un studiu cu destinaţie practică, lucrarea constituie o analiză a cauzelor şi manifestărilor indisciplinei în clasă şi o sinteză a metodelor de înlăturare a acestui fenomen. Dintre cauzele cele mai frecvente ale indisciplinei autorul se ocupă de : ignorarea regulilor de purtare, conflictul dintre mai multe asemenea reguli, sentimentul de frustare al elevilor, existenţa unor sentimente necorespunzătoare mediului şcolar şi atitudinea profesorului însuşi. Sînt expuse şi metodele cele mai eficiente de remediere a indisciplinei şi anume : fixarea unor obiective pentru fiecare elev şi convingerea lor asupra utilităţii acestor obiective, sugestia şi ameninţarea, controlul, întărirea progreselor copiilor în comportarea disciplinară. Lucrarea se încheie cu prezentarea unor cazuri de aplicare a acestui model de înlăturare a indisciplinei.

(II—43.338)

Preocupări, consemnări, răspunsuri

Prof. **AUREL STUPARU**, psiholog la **Centrul de neuropsihiatrie infantilă din Timişoara**, în materialul trimis redacţiei noastre cu titlul **Aspecte din viaţa adolescenţilor**, face o descriere succintă a particularităţilor tinerilor la vîrsta adolescenţei.

Descrierea se referă la aspectul lor fizic, la particularităţile intelectului lor, la modul lor de observare a mediului înconjurător şi la caracteristicile imaginaţiei lor. Autorul mai dezvăluie modul de reprezentare al adolescentului privind propria sa persoană, felul relaţiilor sale în sînul familiei şi în mediul social. Apoi, prezintă o serie de cazuri de adolescenţi internaţi la Spitalul central de neuropsihiatrie infantilă din Timişoara, suferinzi de nevroze şi cu tulburări de comportament.

În concluzie, autorul explică în ce rezidă cauzele generatoare ale acestor cazuri, considerînd că ele se datorează condiţiilor din familiile indiferente, dominatorii, dezorganizate, din familiile patologice, sau în care există dragoste şi bunătate excesive, rău înţelese etc.

Prof. **N. CRACIUNESCU**, consilier de orientare şcolară şi profesională la **Liceul „Ion Neculce" din Capitală**, ne scrie despre Cabinetul de orientare şcolară şi profesională din şcoala sa.

Acest cabinet este situat într-o sală de clasă cu suprafaţa de 70 mp., în care încap 15 mese, la care pot lucra în bune condiţii 32—34 elevi. În sală există etajere, pe care sînt etalate diverse îndrumătoare, albume cu fotografii din întreprinderi din Bucureşti şi din ţară, pe care elevii le pot consulta.

Cabinetul este utilat cu material informativ compus din tabele, care arată în mod sugestiv şi gradat (aşezate în ordine progresivă) perspectivele ce se oferă absolvenţilor şcolii generale şi ai liceului, pentru a se califica într-o profesiune, fotografii care prezintă aspecte din şcoli profesionale şi întreprinderi.

În cabinetul de O.S.P. al Liceului „Ion Neculce", elevii găsesc două hărţi ale municipiului Bucureşti. Una din hărţi prezintă institutele de învăţămînt superior, şcoli tehnice, licee teoretice, licee de specialitate şi şcoli profesionale, plasate în sectoarele respective, marcate cu becuri colorate diferit. În felul acesta, elevii pot identifica pe hartă poziţia universităţii sau institutului pe care vor să-l urmeze. Cealaltă hartă cuprinde întreprinderile industriale din oraşul Bucureşti cu specificul producţiei lor şi plasamentul pe străzile respective. Această hartă orientează pe elevi mai ales asupra bogatei game de profesiuni ce li se pun la dispoziţie în mod concret, arătîndu-le că, pe lîngă aceste întreprinderi funcţionează şcoli profesionale pentru muncitorii calificaţi şi şcoli tehnice pentru personalul tehnic. Cîteva tablouri din sală prezintă diferite faze din activitatea Combinatului poligrafic „Scînteia", trezind interesul elevilor cu aptitudini artistice la desen şi pictură.

În Cabinetul de O.S.P. se desfăşoară orele de dirigenţie ce dezbat teme de orientare şcolară şi profesională, profesorii-diriginţi folosind în acest scop materialul infomativ adecvat de care dispune cabinetul : monografii profesionale, fotografii din ateliere şi întreprinderi, biografii, diafilme, îndrumătoare etc. Tot aici se

Notă : Cotele indicate la sfîrşitul fiecărei prezentări sînt cele sub care se găsesc înregistrate volumele la Biblioteca centrală pedagogică din Bucureşti

organizează întîlniri cu foștii elevi ai liceului, azi studenți sau lucrători fruntași în producție care s-au remarcat prin inovații sau metode noi în muncă.

Cabinetul de O.S.P. — scrie autorul — se deosebește de oficiul de orientare profesională, care face diagnosticarea aptitudinilor într-un termen scurt și recomandă profesiunea pe care tînărul trebuie să o urmeze. Oficiul de orientare profesională este cel care vrea să cunoască pe viitorul profesionist (psihologul, folosind examenele aptitudinilor, pe baza profilului psihologic ce întocmește, recomandă profesiunea cea mai potrivită acestui profil). Cabinetul de O.S.P., însă, trezește interesul elevilor și-i ajută să-și aleagă singuri profesiunea sau școala pe care doresc s-o urmeze, căutînd a-și cunoaște ei înșiși însușirile și defectele, pentru a le cultiva pe unele și a le remedia pe celelalte.

Tov. prof. **ILIE CARAMAN**, de la **Liceul din Făurei**, ne-a trimis articolul **Terenul geografic școlar — sprijin prețios în realizarea scopului predării geografiei**. Folosind indicațiile metodice cu privire la predarea geografiei în școala generală, precum și materialele publicate în diferite reviste de specialitate, a amenajat un teren geografic.

Aici sînt organizate, cu cîte doi elevi, săptămînal, observații meteorologice, în vederea formării priceperilor și a deprinderilor practice.

La începutul anului, după instruirea elevilor privind cunoașterea și funcționarea aparatelor meteorologice, citirea și notarea observațiilor, elevii au fost învățați să întocmească grafice, să le interpreteze și să stabilească unele prognoze locale. Interpretînd lucrările, elevii au înțeles cu mai multă ușurință fenomenul încălzirii atmosferei prin intermediul scoarței terestre. O etapă superioară de lucru cu elevii o constituie elaborarea unor lucrări cu caracter științific. Astfel, un grup de elevi lucrează pe baza observațiilor proprii și a prelucrării datelor pentru mai mulți ani.

În alt articol, tov. **Ilie Caraman** ne informează că la Liceul din Făurei a fost organizat cu elevii claselor X—XII un concurs cu tema „File de monografie", urmărindu-se orientarea geografică, dezvoltarea satului natal și aspectul lui contemporan, în lucrări cît mai atrăgătoare și semnificative. Desigur că asemenea activități cu elevii (întocmirea unor monografii) pot constitui forme de cercetare, în măsura în care ele sînt îndrumate potrivit unor metode științifice de lucru.

Tovarășa **RUXANDRA FRÎNCU**, educatoare la **Grădinița „Electroaparataj"**, a trimis redacției un articol intitulat **Rolul educatoarei în conducerea și îmbogățirea conținutului jocului de creație.**

Din cuprinsul articolului, care are un volum mare de pagini, am reținut spre publicare doar cîteva, pe care le redăm mai jos :

Jocul este una din activitățile prin care copiii învață să cunoască lumea reală, obiectele și ființele din jur. În mod treptat, ei își lărgesc sfera de activitate și, totodată, își satisfac nevoia imperioasă de mișcare și de curiozitate, dobîndind astfel încredere în puterile lor proprii. Jocul are deci o puternică acțiune cu efecte formative, pozitive, dacă nu este supravegheat și îndrumat poate degenera luînd diferite forme negative.

În gama largă a jocurilor un loc deosebit de important îl ocupă jocurile de creație. Ele sînt plăsmuite de copii, obiectele și subiectele și le aleg singuri, rolu-

rile principale şi secundare le deţin copiii. Toate acestea fac ca desfăşurarea jocului şi finalizarea lui să aibă loc după posibilităţile specifice vîrstei.

Conţinutul jocurilor de creaţie îl constituie viaţa înconjurătoare, iar tematica lor o constituie prelucrarea în imaginaţia copiilor a impresiilor furnizate de viaţă, de povestiri şi de basme, aşa cum le-au înregistrat, cum şi le-au închipuit că ar putea fi. De aceea, acest tip de joc nu este posibil fără participarea creatoare a copiilor. De la acţiunea simplă cu obiectele, prin care copiii reproduc aspectul exterior al acţiunii adulţilor (la grupa mică), ei trec la jocurile cu subiecte, cu roluri, în care reflectă relaţiile sociale dintre oameni (grupa mijlocie), ca apoi să redea în joc semnificaţia socială a relaţiilor umane (grupa mare).

Este bine ştiut că particularităţile de vîrstă imprimă jocului în general, deci şi celui de creaţie, caracteristici specifice. La copiii de 3 ani aceste caracteristici se traduc în jocurile de creaţie prin mînuirea dinamică şi cu plăcere a jucăriilor stereotip, fără un scop anume. Copiii schimbă des materialele, se joacă unul lîngă altul, nu unul cu altul şi de multe ori apar numeroase conflicte pentru însuşirea materialelor puse la dispoziţie.

Rolul educatoarei în îndrumarea şi îmbogăţirea jocului de creaţie la această vîrstă constă în prezentarea materialului în mod atractiv, în cantităţi suficiente, nu numai 1—2 sorturi asemănătoare, în repartizarea lui după preferinţele copiilor, preîntîmpinînd astfel conflictele. Educatoarea îi învaţă pe copii cum să se joace cu materialele şi cu jucăriile date, demonstrîndu-le şi jucîndu-se o dată cu ei.

Contribuţia educatoarei constă tocmai în munca individuală, susţinută, dusă cu acei copii care nu reuşesc decît o manipulare mecanică, stereotipă a materialelor, chiar după o durată mai îndelungată de la intrarea în grădiniţă. Treptat, jocurile de creaţie îşi schimbă conţinutul în funcţie de vîrsta copiilor.

În jocurile de creaţie ale copiilor de 4—5 ani, îndrumările educatoarei se diferenţiază în funcţie de cele două etape ale jocului. În *etapa introductivă*, educatoarea îi ajută pe copii să stabilească un subiect clar, cu roluri şi acţiuni precise, deoarece copiii la această vîrstă mai întîmpină unele greutăţi. Subiectele se limitează la posibilităţile de realizare ale copiilor şi ale materialelor puse la îndemînă.

În etapa desfăşurării jocurilor, educatoarea îi ajută pe copii să-şi coordoneze acţiunile, şi astfel tema propusă nu se destramă. Copiii trebuie să înţeleagă rolurile şi regulile specifice care decurg din ele, asigurîndu-se consistenţa subiectelor.

Educatoarea stimulează copiii spre jocurile cu subiecte din basme şi din povestiri şi spre combinarea lor cu aspecte din viaţa reală, lucru spre care copiii înclină adesea. Nu este corect ca basmul, povestirea, de pildă, să fie spuse special pentru jocul de creaţie. Nu trebuie să constituie o temă repetată cu alte ocazii şi pe care copiii să o cunoască foarte bine de la o activitate obligatorie, de la o repovestire sau dintr-un diafilm. De aceea, este bine ca, de cele mai multe ori, copiii să fie lăsaţi să dea viaţă personajelor aşa cum le înţeleg ei. Tocmai în aceasta constă creaţia copiilor, iar educatoarea să nu impună un mod strict de interpretare pentru un personaj sau altul.

La grupa mare jocul de creaţie se conturează în trei etape distincte : a) organizarea, b) desfăşurarea şi c) finalizarea lui. Îndrumările date pentru fiecare etapă de educatoare sînt susţinute cu exemple din viaţa copiilor din grădiniţă.

Din cele prezentate rezultă că jocul de creaţie este un mijloc eficient al educaţiei multilaterale complexe şi complete, specific etapei preşcolare. El constituie un mijloc de îmbogăţire, de consolidare şi de verificare a cunoştinţelor, a imaginaţiei şi a deprinderilor dobîndite în procesul de educaţie şi de instrucţie, îmbinate armonios cu experienţa de viaţă a copilului.

Tovarăşa **V. FIRIMIŢĂ**, directoarea **Grădiniţei de copii „Centrocoop"**, a trimis redacţiei două articole în care sînt cuprinse aspecte importante ale preocupărilor pe care le are în afară de conducerea grădiniţei.

În articolul intitulat **Cum fac cunoscut copiilor preşcolari operele literare** autoarea porneşte de la ideea că operele literare reflectă realitatea în mod realist şi

astfel contribuie la cunoașterea lumii înconjurătoare. Uneori, le dezvăluie copiilor fenomene care nu le sînt accesibile prin experiența lor nemijlocită.

În procesul de cunoaștere — spune autoarea — copilul participă activ la desfășurarea acțiunii. Literatura, adresîndu-se afectivității copilului, acesta trăiește cu intensitate toate emoțiile și sentimentele pe care le manifestă eroii diverselor povestiri. Copiii preșcolari participă cu plăcere la activitățile în care li se citește sau li se povestește.

Prin felul cum știm să facem cunoscută copiilor literatura, contribuim și la formarea caracterului, la dezvoltarea gîndirii și a imaginației, la dezvoltarea vocabularului. De aceea, literatura pentru copii poate fi un mijloc de educație a acestora. Eficacitatea ei depinde de măiestria pedagogică a educatoarei, de posibilitățile de selecționare a operelor conform particularităților de vîrstă ale copiilor.

Tov. **V. FIRIMIȚĂ** ne-a trimis și un articol intitulat **Rolul educatoarei în îndrumarea jocurilor de creație ale copiilor din grupa de 4—5 ani.**

Articolul are mai multe capitole, așa încît problema este tratată din mai multe unghiuri de vedere.

În prima parte a articolului, se acordă o deosebită atenție problemelor de psihologia copiilor la această vîrstă și se arată necesitatea intervenției educatoarei în timpul jocului. Partea a II-a se referă la cîteva cazuri de personalități la care s-a manifestat de timpuriu talentul.

Pornind de la considerentul că imaginația apare și se dezvoltă în procesul activității de joc și învățare, sub influența sistematică a adultului, autoarea se referă în continuare la rolul educatoarei în îndrumarea jocurilor de creație ale copiilor din grupa de 4—5 ani. Referirile teoretice și practice la această problemă, cît și susținerea lor cu bogate exemple, arată că autoarea are o serioasă preocupare în această direcție. De asemenea, subliniază că una din cele mai importante probleme în conducerea jocului este îmbogățirea conținutului acestuia. De conținut depind îndrumarea, cît și bogăția ideilor și sentimentelor care apar la copil.

Partea a patra și ultima o constituie concluziile, în care se dau sugestii și se fac propuneri pentru îmbogățirea și îmbunătățirea jocului de creație.

Tov. prof. **PAVEL DELION** din **București** a trimis redacției un articol pe care l-a intitulat **Eficiența educației muzicale și programele analitice în școala de cultură generală și liceu.**

În studiul d-sale, pornește de la o serie de constatări făcute pe parcursul anilor și găsește că în educația muzicală a elevilor profesorul trebuie să urmărească formarea deprinderilor de percepere conștientă a imaginii sonore concret senzoriale. Înarmați cu aceste deprinderi, elevii vor avea posibilitatea de a recepta mesajul și în mod firesc vor simți și mai mult frumosul din muzică. Concomitent cu realizarea acestui scop, scrie autorul, se asigură și dezvoltarea gustului și simțului estetic, dezvoltarea dragostei și interesului pentru muzică și integrarea acesteia în viața elevilor. În felul acesta, muzica va contribui în mod real la educația multilaterală a elevilor și la formarea personalității. În învățarea muzicii autorul deosebește patru etape :

1. Etapa senzorială, cînd cîntecele se învață după auz, ascultînd și imitînd pe profesor sau învățător.

2. Etapa însușirii scris-cititului muzical, cînd din cîntecele învățate după auz se învață alfabetul scris-cititului muzical și se formează primele deprinderi de solfegiere.

3. Etapa a treia, cînd cîntecele se învață pe baza scris-cititului muzical, continuîndu-se formarea și consolidarea deprinderilor de solfegiere.

4. Cea de-a patra etapă este atunci cînd elevul își îmbogățește cultura muzicală, prin cunoașterea celor mai valoroase exemple din creația muzicală populară și cultă.

Autorul susține și argumentează că, indiferent de numărul etapelor, ele se întrepătrund, se completează, iar folosirea divizării ajută la înțelegerea mai clară a conținutului și a mijloacelor de lucru specifice fiecărei etape. Apoi, remarcă că în metodică nu este menționată perioada de însușire a alfabetului muzical în școala

generală şi liceu şi deci etapa de însuşire a genurilor muzicii populare şi culte, că lipseşte şi studiul unora din marile figuri ale muzicii naţionale şi universale.

Pornind de la ideea că începînd cu clasa I copiii trebuie învăţaţi să cînte, autorul face unele propuneri interesante. De pildă, propune ca pentru elevii din clasa I să se editeze un caiet cu ilustraţii colorate, care să cuprindă cele mai valoroase cîntece accesibile acestei vîrste. În lipsa manualelor, propune ca ilustraţiile să fie suplinite de tablouri, în care conţinutul cîntecelor să fie ilustrat în culori. Pentru învăţători sau profesori este necesar să se elaboreze o metodică în care să se expună în mod practic lecţie cu lecţie. O astfel de metodică permite oricărui învăţător cu auz muzical, dar fără deprinderi practice, să poată învăţa muzica o dată cu copiii.

Tov. învăţător **EMANOIL ŢURCAŞ** de la **Şcoala generală nr. 1** din **Alba Iulia** prezintă în articolul **Cum putem forma deprinderi de scriere cursivă şi rapidă la elevi în şcoala generală** rezultatele la care a ajuns în urma experimentării diferitelor metode şi procedee de scriere.

Întrucît articolul are un volum mult prea mare faţă de spaţiul grafic de care dispunem, în cele ce urmează publicăm unele concluzii.

Problema predării scrierii în şcoala generală şi în special la clasele I—IV, este viu discutată şi a dat naştere la diferite studii, experimentări şi comentarii, pentru a fi pusă în concordanţă cu necesităţile zilelor noastre.

Scrierea simplificată, rapidă şi curentă puţin înclinată este după părerea autorului cea mai potrivită vîrstei şi cerinţelor copiilor.

Nu se poate renunţa complet la scrierea cursivă, mai ales în clasa I. Ea trebuie însă adaptată la noile cerinţe ale învăţămîntului printr-o simplificare a ei. Complicatele caiete tip I, II şi III să se înlocuiască printr-un caiet unic de dictando, care să aibă, pentru începători, o linie paralelă ajutătoare la o distanţă de 4 mm şi alte linii punctate, înclinate spre dreapta cu 15—20° şi care să fie singurul caiet tip. Totodată să se dea atenţia cuvenită scrierii pe caietele de aritmetică, mai ales a cifrelor, fără a fi obligatorie scrierea verticală.

Este necesar ca programa actuală pentru caligrafie să fie revizuită şi adaptată noilor cerinţe ale şcolii generale în sensul de a fi completată cu noile instrucţiuni de predarea scrierii la clasa I şi de a se planifica mai judicios materia pentru clasele II—IV şi V—VI.

La întocmirea noii programe să se ţină seama de rezultatele pozitive ale cercetărilor şi experimentelor ce s-au făcut în acest domeniu şi să se înlăture dualitatea scrierii, în sensul de a se folosi acelaşi sistem de scriere atît la caligrafie cît şi la scrierea zilnică. Totodată, modele din abecedar să fie puse în concordanţă cu programa, aplicîndu-se din clasa I, cu şcolarii de 6 ani o scriere cursivă cu trăsături uniforme şi continue, simplificată şi ritmică.

În clasa a II-a să fie scris şi consolidat întregul alfabet, prin trăsături şi cadenţe de treceri firească, de la scrierea cursivă caligrafică, la scrierea curentă, frumoasă şi rapidă, folosindu-se aceleaşi caiete.

În clasa a III-a se va începe şi însuşi scrierea rapidă pe caiete dictando, paralel, a literelor mici şi mari din alfabet prin trăsături uniforme şi continue. Consolidarea făcîndu-se prin scrierea textelor aplicative. Se va da atenţia cuvenită şi scrierii pe caietele de aritmetică a textelor şi cifrelor, în cadrul rezolvării problemelor şi exerciţiilor, pentru a se evita dualitatea scrierii şi pentru a se însuşi scrierea rapidă, puţin înclinată spre dreapta.

În clasa a IV-a se va consolida şi perfecţiona scrierea rapidă curentă, lizibilă, copieri şi dictări, mărind treptat viteza de scris. Se vor scrie texte şi cifre cu legătura lor firească în cuvinte şi propoziţii aplicative. Se vor face exerciţii de copieri şi dictări, mărind treptat viteza de scris. Se vor scrie texte şi cifre cu sporirea vitezei de scris şi pe caietele de aritmetică, comparîndu-se scrierea aceluiaşi text pe caietele de dictando şi aritmetică, pentru înlăturarea dualităţii în scriere. În ultimul trimestru se vor face exerciţii de scriere rapidă chiar pe file albe (maculatoare) pentru a-i apropia pe elevi de necesităţile scrierii din clasele următoare şi viaţă. În clasele V şi VI să se continue caligrafia pentru consolidarea

scrierii rapide, completată cu scrierea rondă, batardă și caligrafică, după necesități.

Este necesar, menționează autorul, ca grădinițele de copii să acorde o mai mare atenție pregătirii preșcolarilor din grupa mare.

Prof. **FLORICA RADU** și prof. **ELENA IAGĂRU** de la **Școala ajutătoare din Pleșoiu, jud. Olt,** ne-au trimis materialul intitulat **Rolul educatorului în școlile ajutătoare,** în care se expun cerințele față de educatorul din școli ajutătoare.

Acesta — arată autoarele — trebuie să fie bun cunoscător al elevilor săi. Pentru aceasta i se cere o bună pregătire pedagogică.

În fața educatorului din școala ajutătoare stau sarcini deosebite, avînd în vedere că acolo vin mulți copii care au suferit traume fizice și psihice ce se răsfrîng asupra caracterului și temperamentului colectiv, sînt impulsivi, irascibili etc., provenind din familii dezorganizate, din medii viciate sau neavînd nici un fel de familie.

Autoarele recomandă să se organizeze excursii în fabrici, în întreprinderi sau în școlile ce le vor urma acești elevi. Cu elevii mai mici să se organizeze jocuri și cercuri cu cititorii revistelor „Luminița" „Cutezătorii", „Știință și tehnică". Educatorul trebuie să țină evidența acțiunilor întreprinse cu elevii săi și să arate rezultatele obținute. El va ține un caiet special în care va nota caracterizările elevilor și alte observații asupra lor.

Prof. GHEORGHE ALEXANDRU de la **Școala generală Vîrtop, jud. Dolj,** a trimis un material intitulat **Dirigintele - factor principal al activității educative în școală.**

Printre altele, în material se subliniază necesitatea ca dirigintele să cunoască multilateral pe fiecare elev al său, dacă se poate chiar din primul an de școală. Începînd din clasa a V-a, diriginții ar trebui să se consulte cu învățătorii care au educat pe elevii lor în clasele I—IV. Un mare prejudiciu aduce muncii educative schimbarea diriginților de la un an la altul, continuitatea fiind o condiție importantă într-o astfel de muncă.

Din cele susținute în material rezultă că dirigintelui îi revine atît sarcina completării fișei psiho-pedagogice, cît și cea de orientare profesională a elevilor.

La Școala generală din Vîrtop, de exemplu, la clasele a VIII-a s-au dezbătut la orele de dirigenție consacrate orientării profesionale teme ca : *Ce vreau să devin în viață, Ce meserie îndrăgesc* etc. La aceste ore au fost invitați tehniciana veterinară a C.A.P., șeful unei brigăzi și medicul, care au vorbit elevilor despre meseria lor. După aceea, diriginții claselor a VIII-a au organizat cu elevii vizite la locurile de muncă ale invitaților lor, unde au avut prilejul să observe direct cum își desfășoară ei activitatea.

Prof. ION ENĂȘESCU, Școala generală Curtea, jud. Timiș, ne comunică o serie de impresii din activitatea sa educativă. La orele sale de dirigenție a dezbătut cu elevii teme ca „Profesiunea cea mai frumoasă", căutînd să-i convingă că nici un om nu poate trăi fără o meserie, că toate meseriile sînt frumoase atunci cînd sînt alese potrivit cu aptitudinile personale.

Este bine — consideră prof. I. Enășescu — să se educe la elevi interesul și respectul pentru munca părinților lor și, pornind de la aceasta, și pentru munca altora, așa cum s-a procedat în școala sa. În continuare, prof. I. Enășescu a făcut

cunoscute elevilor săi ocupațiile din comuna lor (tehnician veterinar, tehnician agronom, inginer, tractorist, electrician, medic etc.), apoi pe cele din centrele industriale mai apropiate. S-au folosit în acest scop vizite, fotomontaje, tabele de profesiuni și au fost invitați diferiți specialiști să vorbească elevilor despre profesiunea lor.

Înv. **I. GR. ȘERBAN** din **com. Poenarii-Burchi, jud. Prahova,** și-a exprimat în scris o serie de păreri interesante cu privire la cele două fișe psiho-pedagogice întocmite de filialele din Iași și Cluj ale Institutului de științe pedagogice.

Înv. I. Gr. Șerban arată că noile forme de conviețuire socială impun ca, în afară de aprecierea prin note la anumite discipline școlare, școala să cunoască și particularitățile de voință, caracter, temperament ale viitorului cetățean, pentru a ajuta să fie plasat la locul de muncă cel mai potrivit pentru individualitatea sa.

Cele două tipuri de fișă — afirmă autorul — bazîndu-se numai pe observațiile dirigintelui, apar ca insuficient de concludente, observația și interpretarea depinzînd în mare măsură de starea momentană atît a celui care face observația, cît și a celui observat. Aprecierile mai pot varia și în funcție de schimbarea diriginților de la un an la altul, după temperamentul acestora, care-i deosebește și ca metodă de cercetare și ca metodă de apreciere.

În ce privește aprecierea inteligenței, așa cum o preconizează fișele, e greu să te descurci în termeni ca : isteț, deștept, rezolvă cu ușurință temele, putere de judecată, inteligență inferioară, mijlocie inferioară, mijlocie superioară, superioară etc. Sau cum să faci deosebirea între : destul de greu, destul de ușor, cu puțină stăpînire de-sine, ocazional nesincer și prefăcut, de obicei sincer și neprefăcut, adică între „ocazional' și „de obicei' ?

Autorul recomandă multă atenție, pentru a nu se confunda inteligența cu intelectualitatea și acestea cu aptitudinile. Mai susține că ceea ce se urmărește prin fișe este util și sînt necesare eforturi pentru perfecționarea acestora.

Prof. **MARIN CIOBANU,** în articolul **Metoda de finalizare în studiul asupra limbilor moderne,** încearcă să prezinte concluziile la care a ajuns după o îndelungată activitate la catedră.

Dînsul consideră că cea mai eficientă metodă pentru însușirea unei limbi străine este folosirea dialogului, în care elevul să participe activ și creator. Spre exemplificare se dă următorul exemplu, citățm : «... în cadrul unui text ca : „Sur le terrain du sport", citînd din acest text prima propoziție „nous allons aujourd'hui au stade de la République"... chemăm 2 elevi și le cerem să se integreze în conținutul propoziției ; de exemplu, în locul obișnuitei și invariabilei întrebări, legată de această propoziție și care se tipărește sub text, ca de pildă : „Unde mergem noi azi ?" și la care elevul răspunde mecanic că mergem la stadion, răspuns ca și întrebare care nu au antrenat gîndirea proprie a școlarului, ci pur și simplu o activitate mecanic-schematic... în locul acelui șablon de întrebare, menționată mai sus, școlarul nostru întreabă : „Unde se află terenul (stadionul)" ? sau „A quelle compétition as tu été autrefoi, cher Nicolas ?". Mai exact, îi cerem școlarului să creeze o propoziție nouă și proprie, legată de cea pe care am scos-o din text pe tablă, eventual spre a o comenta și spre a ne încadra în ea psihologic, evadînd din singurul ei sens. Iar în al doilea rînd cerem ca propoziția nou creată să poată respecta intonația interogativă, devenind o întrebare cu care școlarul se va adresa interlocutorului (elev chemat la lecție de profesor) și acesta începînd chiar din faza așa-zisei fixări a noului material ce a fost introdus la lecție. Toate acestea necesită, evident, activul nostru ajutor la început, iar lecția sfîrșește prin acel moment în care ne întreținem pe teme de ordin gramatical și care prezintă mai mult interes, discuțiile devenind mai active, întrucît au ca punct de plecare propria formulare, ce poartă propria psihologie a școlarului».

În încheiere, autorul prezintă următoarea schemă de desfășurarea a două lecții :

Ora 1	Noul material prezentat verbal sau cu ajutorul mijloacelor tehnice : 10—20 minute	Dialog (creator) de fixare și colectare a greșelilor. 25—30 minute	Colocviu gramatical asupra greutăților de exprimare a propriei gîndiri (în restul de timp rezervat de profesor). Sumară anunțare a noii categorii gramaticale, afectată textului.
Ora 2	Verificarea cunoștințelor în cadrul dialogului creator pe teme din text. Corectarea greșelilor curente. 35—40 minute		Colocviul gramatical asupra unor greutăți de exprimare (în restul de timp rezervat).

Tov. **NICOLESCU GH. MARIA** de la **Școala generală nr. 160** din **București,** în articolul intitulat **O teoremă de aritmetică,** propune folosirea procedeului echivalării în predarea scăderii la cl. a III-a și anume înaintea predării scăderii cu împrumut.

Cunoașterea și folosirea acestui procedeu va facilita efectuarea scăderii de către acei copii care nu și-au putut însuși scăderea cu împrumut. Autoarea consideră că învățătorilor nu le va fi greu să-i facă pe elevi să înțeleagă că rezultatul unei scăderi nu se schimbă dacă se adaugă sau se scade același număr ambilor termeni ai scăderii.

Echivalarea propusă este de forma 99 și anume să presupunem că avem de efectuat scăderea 842—361. Vom transforma 842 în 899. Întrucît 800—842=57 vom adăuga și la scăzător aceeași sumă (365+57=422). Datele operației vor fi deci 899—422=477. În cazul în care scăderea se prezintă sub forma 800—256, vom scădea o unitate ambilor termeni (799—255=544).

Prof. dr. **ION I. GHELASE** din **București,** în articolul **Unele aspecte ale educației,** ne relevă daunele unei educații formale, care poate crea profesioniști, dar nu oameni cu educație veritabilă.

Educația veritabilă — arată autorul — presupune cultivarea minții, caracterului și sufletului omului. Această cultivare n-o pot face decît oameni integri, instruiți și educați în primul rînd ei. Astfel de educatori trebuie să-i învețe pe tineri comportarea în societate, iar sancționarea comportării necorespunzătoare să se facă nu prin critici formale și fără efect.

Cadrele de conducere — consideră autorul — trebuie să fie oameni de o calitate morală înaltă, care să poată să se ridice atît ei, precum să ridice și pe ce-i pe care-i conduc la stadiul actual al educației socialiste. Nu pot fi conducători acele elemente lipsite de etică comunistă — susține autorul, citînd din cuvîntul tov. Gh. Necula, prim secretar al comitetului județean Ilfov al P.C.R., pe marginea Tezelor Congresului al X-lea al P.C.R. — elemente, care împiedică cu brutalitate și forme camuflate pe cel ce și-a permis să releve adevărul, aceste metode fiind imorale, avînd ca scop uneori să acopere anumite abuzuri și ilegalități.

Scrisoare către redacție

UN FEL DE ERATĂ...

Cu prilejul împlinirii a 50 de ani de la moartea lui A. Vlahuță, în numărul din octombrie 1969 al „Revistei de pedagogie", Al. Bojin a publicat un articol intitulat Activitatea și preocupările lui A. Vlahuță în domeniul învățămîntului. *Preocupările lui Al. Bojin în legătură cu viața și activitatea lui Vlahuță sînt mai vechi; ele s-au cristalizat într-o amplă lucrare biobibliografică referitoare la autorul* României pitorești (Alexandru Vlahuță — Studiu biobibliografic, *Buc., 1959).*

În prima parte a studiului recent publicat, Al. Bojin reia, sub formă sintetică, afirmații ale cercetătorilor anteriori în legătură cu contribuția lui Vlahuță la formularea, în condițiile timpului, a unor idei înaintate despre educația tineretului. Intenția autorului, exprimată explicit în articolul amintit, nu este însă de a reveni la adevăruri formulate, în trecut, de alții, ci de a aduce, „pe baza unor date certe, unele precizări și completări" vizînd momentele vieții lui Vlahuță care au avut tangență — mai mică sau mai mare — cu munca în învățămînt. De aceea, în partea a doua a articolului său, Al. Bojin se străduiește să orienteze în acest sens materialul, utilizînd, în acest scop, prospectările sale documentare variate din ultimul timp.

Dar — deoarece, precum se zice, întotdeauna e loc pentru mai bine! — fără a știrbi valențele pozitive ale articolului lui Al. Bojin, ne vom permite, la rîndul nostru (pe cît ne va sta în putință!), a face „unele precizări și completări" la articolul lui Al. Bojin, înseilînd, ca să spunem așa, un fel de „erată"!...

Oprindu-ne însă numai la impuritățile documentare mai grave sau la afirmații dubitative fără acoperire informațională cu totul certă, vom înșira, în continuare, pe puncte, ideile noastre!...

a) E de neînțeles că Al. Bojin nu amintește nimic, pentru faza de început a activității profesorale bucureștene a lui Vlahuță, despre prezența acestuia ca profesor la Liceul particular „V. Alecsandri", condus de St. Velescu, unde, după propria mărturie a scriitorului, chiar locuia!... *De ce-am pune, oare, la îndoială faptul relatat personal de Vlahuță în schița sa* Tiberie Piscupescu *(apărută în 1889), cînd St. Velescu, contemporanul său, ar fi putut da oricînd o dezmințire? De ce am pune sub semnul întrebării, în această privință, notația memorialistică rămasă de la Paul Bujor, care a fost un vechi și statornic prieten al lui Vlahuță? E cu atît mai inexplicabilă această omitere, cu cît Al. Bojin — luînd, probabil, pe atunci, ca punct de plecare indicația din lucrarea noastră „Scriitorii noștri clasici și problemele școlii", Buc., 1956 — se referă totuși la această etapă a vieții de dascăl a lui Vlahuță, în articolul său* Al. Vlahuță și învățămîntul, *publicat în „Gazeta învățămîntului", din 27 noiembrie 1959. Dacă Al. Bojin și-a schimbat părerile de la un moment la altul, ar fi fost, poate, necesar să justifice argumentat atitudinea actuală. Ceea ce, din păcate, însă, n-o face!...*

b) Reproșîndu-i lui Valeriu Rîpeanu că, în scrierile sale despre Vlahuță, a dat dovadă de necunoaștere a anumitor date despre pedagogul Barbu Constantinescu, menționat într-o scrisoare trimisă de poet lui T. Maiorescu la 3 august 1884, Al. Bojin arată că dr. B. Constantinescu era, pe atunci, director *al Azilului „Elena Doamna" și că „a fost directorul Azilului „Elena Doamna" pînă în anul 1888, luna*

iunie, dată după care a continuat să funcționeze ca director de studii, iar în funcția de director a fost numită Zoe Grant, soția lui C. A. Rosetti"... Dacă e vorba de precizări atunci să le facem și noi !... Mai întîi, la Azilul „Elena Doamna", Barbu Constantinescu n-a fost niciodată director, ci doar director de studii ! Ion Slavici, în broșura Azilul Elena Doamna, apărută la Sibiu, în 1884, p. 18, o arată cu claritate : „Direcția internă, administrativă, menținerea disciplinei și educației îi este încredințată unei directrițe, Domnișoarei Elena Alexiu... Direcția de studiu o are d-nul dr. Barbu Constantinescu". În calitate de director de studii și-a exercitat Barbu Constantinescu munca la Azilul „Elena Doamna", tot timpul cît a rămas la conducerea acestei școli, adică din 1876—1886. (Să se vadă în acest sens și lucrarea monografică Azilul Elena Doamna de Elena Grecu, Buc., 1944, p. 139, 150, 152). În al doilea rînd, Barbu Constantinescu se retrage de la direcția de studii a Azilului, în vara anului 1886, fiind înlocuit, la 23 iunie 1886, de Suzana Schmaltz. În februarie 1887, Felicia Racoviță, sora Anei Davila (soția generalului C. Davila), preia direcția școlii în locul Elenei Alexiu, demisionată.

În 1888, Zoe Grant o înlocuiește la direcția Azilului pe Felicia Racoviță, avînd ca subdirectoare pe Eufrosina Oarde și, fapt interesant, ca director de studii (pentru scurt timp) pe Barbu Constantinescu. (Să se vadă : Elena Grecu — Op. cit., p. 139, 144, 147, 152 etc. și, de asemenea, Calendarul școlii de M. Berar pe anul 1887, p. 182, pe anul 1889, p. 146 și pe anul 1891, p. 125).

c) „Din unele izvoare, arată Al. Bojin, reiese că Vlahuță a avut ore și la Liceul „Sfîntul Gheorghe", începînd încă din anul școlar 1887/1888". Și, într-o notă, trimete la un document aflat la Arhivele Statului din București. În primul rînd, ar fi trebuit, credem, să se arate că Valeriu Rîpeanu, în introducerea sa la A. Vlahuță — Scrieri alese, Buc., 1963, p. X, e cel care semnalează, pentru prima dată, existența documentului respectiv la Arhivele Statului. Asta, cu atît mai mult, cu cît Al. Bojin, în studiul său biobibliografic despre Vlahuță din 1959, p. 333, indica anul 1889 ca an al începerii activității lui Vlahuță la Liceul „Sf. Gheorghe" !... Dacă Al. Bojin ar fi consultat personal materialul de arhivă menționat, ar fi sesizat, poate, ușor afirmația numai parțial exactă a lui Valeriu Rîpeanu, care arată că Vlahuță, în 1887/88, a avut, la Liceul „Sf. Gheorghe", ore de limba română numai la clasele a III-a și a IV-a. În realitate, așa cum reiese din documentul respectiv, Vlahuță deținea în 1887/88 întreaga catedră de limbă română pentru clasele I—IV (pe care o va menține, pe cît se pare, și după aceea) și, deci, nu poate fi vorba doar „de ore", cum susține Al. Bojin !

d) În continuare, în legătură cu activitatea lui Vlahuță la Liceul „Sf. Gheorghe", Al. Bojin scrie : „Din anul 1889/1890 pînă în toamna anului 1893, A. Vlahuță va funcționa numai (sublinierea noastră — I. Cr.) la acest liceu particular...". Documentele dezmint însă afirmația categorică a lui Al. Bojin !...

În ianuarie 1891, a luat ființă, în București, „Liceul nou de domnișoare al profesorilor asociați", institut secundar particular de fete (Arh. Stat., Buc., Fond Min. Instr. Publ., anul 1891, Dosar nr. 130, p. 10—11). În iulie 1891, printre profesorii acestui nou liceu bucureștean, funcționa și Al. Vlahuță, ca profesor de limba română și filozofie („Anuarul național al României pe 1891/1892", Buc., p. 363). La 17 septembrie 1892, conducerea acestui liceu înaintează Ministerului o adresă (Arh. Stat., Buc., Fond. Min. Instr. Publ., anul 1892, Dosar nr. 298, p. 115) în care solicită desemnarea unor delegați oficiali în vederea asistării la examenele restanțe ale unor eleve din clasele a VI-a și a VII-a. Printre profesorii școlii, la care trebuiau să dea examen elevele restanțiere, este indicat și Al. Vlahuță, pentru disciplinele : limba română și filozofia !... Prin urmare, cel puțin în anii 1891 și 1892, Al. Vlahuță nu era profesor numai la Liceul „Sf. Gheorghe", ci și la „Liceul nou de domnișoare al profesorilor asociați" (sau, poate, numai la acest din urmă liceu, deoarece, în prezent, nu există confirmarea documentară că activitatea de profesor a lui Vlahuță la Liceul „Sf. Gheorghe" s-a desfășurat neîntrerupt din 1887—1893).

e) Despre activitatea de revizor școlar al lui Vlahuță, Al. Bojin consemnează : „În vara anului 1888, la 4 iunie, Vlahuță a fost numit, pentru cîteva luni însă, revizor școlar în Ministerul Cultelor, în timpul guvernului prezidat de Th. Rosetti—Carp, martie 1888—dec. 1891, cînd T. Maiorescu a fost ministru al Cultelor". În susținerea acestei afirmații, Al. Bojin se referă la un mic anunț, apărut la 5 iunie 1888, în ziarul „România liberă", la indicația vagă a lui M. Berar din „Calendarul școalei pe anul 1889" și la o scrisoare a lui Vlahuță din 10 iulie 1888. E surprinzător faptul că Al. Bojin nu se referă, totuși, la articolul nostru Revizorul A. Vlahuță, apărut în „Revista de pedagogie" nr. 7 din 1958, p. 23—41. (De

altfel, pare de neînțeles că Al. Bojin nu menționează articolul nostru nici în studiul său bibliografic consacrat lui Vlahuță!) În articolul nostru Revizorul A. Vlahuță, *Al. Bojin ar fi găsit numeroase date și materiale inedite despre activitatea lui Vlahuță ca revizor școlar: Decretele de numire și de înlocuire publicate în „Monitorul oficial", adresele și rapoartele trimise de Vlahuță Ministerului în acea etapă, acțiuni mai importante întreprinse, răsunetul din presa timpului și în scrierile poetului etc. Dar, asta o va face, poate, altădată! Am vrea însă, aici, să aducem unele mici precizări referitoare la informațiile din fraza lui Al. Bojin citată mai sus.*

Exactitatea istorică ne obligă să atragem atenția că guvernul prezidat de Th. Rosetti — Carp n-a guvernat din martie 1888 pînă în decembrie 1891, cum i-a scăpat, în fuga condeiului, lui Al. Bojin!... Titu Maiorescu, în Istoria contemporană a României *(București, 1925, p. 245—287), precizează că guvernul Th. Rosetti — Carp a guvernat România de la 23 martie 1888 pînă la 29 martie 1889, fiind urmat, în continuare, pînă în decembrie 1891 (dată indicată de Al. Bojin) de guvernele prezidate, rînd pe rînd, de: Lascăr Catargi, generalul G. Manu și generalul I. Em. Florescu!... Iar dacă Al. Bojin a vrut să se refere, în fraza sa, la ministeriatul lui Maiorescu la Culte (s-ar putea înțelege și în acest fel!) l-am informa că Maiorescu, din martie 1888 și pînă în decembrie 1891, a fost de două ori ministru al Cultelor și anume: 1) între 24 martie 1888 și 31 martie 1889 și 2) între 15 noiembrie 1890 și 21 februarie 1891. În orice caz, oricum ai lua datele indicate de Al. Bojin, data „decembrie 1891" n-are acoperire istorică exactă pentru afirmația făcută!...*

f) Cît privește Cartea de citire pentru școlile secundare și profesionale. Partea I *de A. Vlahuță și G. Coșbuc, apărută în 1902, Al. Bojin contestă cu totul contribuția lui Coșbuc la elaborarea ei. În sprijinul părerii sale, Al. Bojin aduce o scrisoare a lui Vlahuță, adresată editorului Socec, la 9 iulie 1902 (reprodusă, pentru prima oară, în amintitul studiu biobibliografic despre Vlahuță al lui Al. Bojin). Părerea lui Al. Bojin o socotim însă neîntemeiată. Ea este, în primul rînd, rezultatul unei lecturi neatente a textului scrisorii respective!... Care sînt, însă, concluziile veridice care se pot desprinde din materialul documentar aflat, azi, la dispoziția cercetătorilor? Pentru a răspunde la această întrebare, vom folosi materialele documentare furnizate chiar de Al. Bojin!...*

La 10 noiembrie 1901, A. Vlahuță și G. Coșbuc fac editurii Socec propunerea de a elabora și tipări, la această editură, un set de mai multe manuale de limba română pentru învățămîntul secundar. Editura acceptă și dă celor doi autori cîte un aconto în contul cărților de citire, care trebuiau predate în primul rînd. La 9 iulie 1902, Vlahuță, într-o scrisoare către Socec, arată însă că lucrează singur la „cărțile de citire". A primit de la tipografie două coale tipărite în vederea corecturii, dar roagă să i se trimită imediat „necules restul manuscrisului", pentru a introduce unele schimbări, a-i da forma finită și a-i completa partea finală. După ce va termina cu partea I a cărții de citire, va trece la redactarea finală a părții a II-a, pe care o va isprăvi în curînd. În afară de cele două părți ale cărții de citire, nu mai vrea să lucreze nimic, deoarece are nevoie de odihnă, iar G. Coșbuc, deși l-a căutat mereu („l-am căutat, i-am scris, i-am trimis fel de fel de emisari"), nu i-a dat nici un fel de ajutor.

Credem că am redat cît se poate de fidel scrisoarea lui Vlahuță adresată lui Socec în iulie 1902. Ce rezultă însă la o lectură atentă a textului? Mai întîi, e vorba de o carte de citire, concepută în trei părți, care trebuiau să apară fiecare într-un volum separat. La data de 9 iulie 1902, prima parte *(de altfel singura care s-a tipărit ulterior) era* dată încă de mult la tipografie, *dovadă că, la acea dată, erau culese deja două coale. La începutul lunii iulie 1902, Vlahuță, neputînd să-l găsească între timp pe Coșbuc, lucra de unul singur la corectarea și definitivarea părții I a cărții de citire și, totodată, pregătea, fără ajutorul lui Coșbuc, partea a doua a manualului (care, însă, nu va fi tipărită niciodată!). De unde trage însă concluzia Al. Bojin, din cele de mai sus, că* prima parte *a cărții de citire a fost „elaborată numai de Vlahuță" și că „Vlahuță este unicul autor al acestei cărți de școală"? O astfel de concluzie nu are nici un temei real!*

Din noiembrie 1901, data contractului cu editura Socec, și pînă în iulie 1902, data scrisorii amintite a lui Vlahuță, e posibil, oare, ca cei doi poeți să nu se fi putut întîlni niciodată pentru a elabora împreună lucrarea la care s-au angajat? Dar, începînd din 2 decembrie 1901, Vlahuță și Coșbuc vor edita regulat, sub conducerea lor, „Semănătorul", iar, de la 1 aprilie 1902, G. Coșbuc începe să lu-

creze și el la Casa Școalelor, unde va avea pe Vlahuță coleg permanent de activitate comună !... Manuscrisul părții întîi a Cărții de citire, aflat în iulie 1902 la tipografie, presupune, desigur, existența unei faze anterioare de gestație și de elaborare, care nu poate să-l excludă cu totul pe Coșbuc, în calitate de coautor alături de Vlahuță, decît printr-o răstălmăcire falsă a faptelor !... Și, apoi, în cuvîntul înainte al Cărții de citire, apărută în 1902, se vorbește nu de un autor, ci de doi : „Acei care au întocmit această carte..." sau „Călăuziți de această ideie, ei au căutat...". Iar la o cercetare, chiar sumară, a conținutului manualului publicat, se constată lesne că notele bibliografice ale diferiților scriitori citați (lămuririle, cum le spun autorii) sînt scrise de două condeie diferite, fapt reliefat, cu multă justețe, de I. Negoescu în studiul său George Coșbuc — autor de manuale școlare („Limbă și literatură" nr. 5/1961, p. 275).

În lumina celor arătate mai sus, concluzia nu poate fi decît aceea că ambii poeți — Vlahuță și Coșbuc — au gîndit și elaborat cartea de citire, partea I, apărută în 1902, chiar dacă A. Vlahuță a avut o contribuție mai mare în etapa de finisare a lucrării !...

g) Nedumerire stîrnește și afirmația lui Al. Bojin că „preocupările lui Vlahuță ca autor de manuale sînt, însă, mai complexe, concretizate prin unele cărți de școală tipărite și reeditate pînă tîrziu...". De care alte cărți de școală ale lui Vlahuță — în afară de aceea publicată în 1902 într-o singură ediție — e vorba ? Pe cît știm, alte cărți de școală Vlahuță n-a mai scris și, mai ales, „tipărite și reeditate pînă tîrziu" !... Dacă Al. Bojin cunoaște asemenea lucrări nesemnalate pînă în prezent (nici măcar în amplul său studiu biobibliografic despre Vlahuță), de ce nu le-a semnalat în mod explicit ? Parcă, totuși, ne vine mai mult a crede că Al. Bojin, în marea sa pasiune pentru Vlahuță, s-a lăsat mai mult antrenat în formularea unei fraze „retorice", fără fundament documentar mai precis !

Ne oprim aici cu „erata" noastră !... Nu numai din lipsă de spațiu !... Dar și pentru că socotim că nu merită să irosim timpul cititorilor cu chestiuni mai mărunte și fără prea mare importanță (îndeosebi de prioritate în privința unor izvoare) !...

I. CREMER

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1969

		Pagina	nr.
	STUDII — CERCETĂRI — EXPERIMENTE		
Alexandru Julieta :	Autocunoaștarea și opțiunea vocațională . .	50	11
Almaș Dumitru :	Educația comunistă a elevilor, datorie a întregului corp didactic	3	3
Andreescu Florica, Marinescu Cornelia :	Rezultate preliminare obținute în predarea matematicii la clasa I cu copii de 6 ani	37	1
Apostolescu Nicolae :	Bazele metodologice ale legării instrucției cu cu educația în procesul de învățămînt .	3	1
Apostolescu Nicolae :	Sistemul pregătirii și perfecționării personalului didactic în România	51	7—8
Barna Andrei :	Îndrumarea autoeducației preadolescenților .	52	9
Bădina Ovidiu, Mahler Fred :	Considerații sociologice cu privire la procesul integrării tineretului	143	7—8
Bărbulescu Petre :	Căile formării profilului spiritual al tinerei generații — obiectiv al cercetărilor socio-pedagogice	110	7—8
Birsănescu Ștefan :	Tradiție și inovație în istoria școlii românești	34	7—8
Berca Ion :	Programare și creativitate în procesul de învățămînt	3	12
Berinde A., Lauf L. Schorle I. :	Mașina „Vercon" în sprijinul modernizării procesului de învățămînt	210	7—8
Borca Gh. Ioan, Lupu Ion :	Practica pedagogică — element important în pregătirea studenților pentru activitatea didactică	64	4
Boroș M., Fornvald F. :	Priceperea elevilor de a alcătui în mod independent probleme	54	1
Boștină-Georgescu Maria :	Probleme ale predării scris-cititului în condițiile școlarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani	28	1
Bucur C. I. :	Aprecierea prin note a elevilor la educație fizică (clase, sex, vîrstă biologică) . .	56	6
Bunescu Vasile :	Școala în plin proces de modernizare . .	74	7—8
Bunescu Vasile :	Aferentația inversă și acceptorul acțiunii în instruirea programată	29	9
Căpâlneanu Ioan :	Teste de inteligență la concursul de admitere în liceele militare	85	2
Ceakărov Naiden :	Prețuim învățămîntul și pedagogia din România	218	7—8
Cerghit Ioan :	Viața spirituală a tineretului școlar sătesc sub influența cultural-educativă a mass-media	17	12
Chilotti Pierre :	Eficacitatea învățămîntului românesc . .	220	7—8
Comănescu Ioan :	Contribuții la definirea conceptului de autoeducație	19	3
Constantinescu E., Filipescu V.	Principii de elaborare a învățămîntului în școala de 10 ani	57	2
Constantinescu Emilia, Stănescu Nicolae :	Folosirea metodei modelării în procesul de învățămînt	170	7—8
Csengeri Ecaterina, Voiculescu C. Ioan :	Stabilirea sistemului de cunoștințe de biologie în liceu	165	7—8
Dancsuly Andrei :	Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare în România socialistă . . .	130	7—8

		Pagina	nr.
Dăscălescu Romeo :	Experiență și experiment în cercetarea pedagogică	86	7—8
Dăscălescu Romeo, Muster Dumitru :	Fișa pedagogică și problemele cunoașterii și orientării școlare a elevilor	19	9
Dumitriu Emilian :	Considerații cu privire la analiza operațională a acțiunii educaționale	22	10
Dragu Ion, Vasilescu Anton :	Unitatea influențelor educative în procesul formării personalității	34	9
Ferariní Veronica :	Rolul simbolului în predarea cunoștințelor de chimie în școala generală	51	6
Ferenczi Iuliu :	Restructurarea conținutului învățământului, cale eficientă pentru dezvoltarea gîndirii elevilor (la botanică, cl. a V-a) . . .	39	10
Finaru Dumitru :	Corelația dintre „accesibil" și „estetic" în procesul de învățămînt	13	4
Fischbein Efraim, Pampu Ileana și Minzat Ion :	Predarea unor noțiuni de probabilitate în școala generală	200	7—8
Găitan Eugenia :	Stimularea muncii independente a elevilor la literatura română	32	5
Georgescu Elena :	Conținutul și structura școlii de 10 ani . .	150	7—8
Gheorghiu Alexandru :	Rolul mașinilor didactice de instruire și examinare în modernzarea învățămîntului .	11	10
Ghionulian Luiza, Frînculescu Maria :	Formarea reprezentărilor spațiale la elevii claselor I—IV prin lecțiile de desen după natură	60	10
Gogan Ioana :	Probleme ale înțelegerii fenomenelor de geografie economică la clasa a IV-a . .	108	2
Goia Vistian :	Procedee de studiere a textului literar . .	44	4
Iacob St. :	Dezvoltarea gîndirii prin studierea textului literar	26	12
Ichim Ana-Maria, Filipovici Alexandru :	Introducere la programa de caligrafie pentru clasa a II-a	60	9
Ionescu Miron :	Sensul real al modernizării învățămîntului .	11	3
Joița Emilia, Zahirnic Constantin :	Aplicarea unei baterii de teste în paralel cu examenul de admitere	34	4
Kobayashi Tetsuya :	Cercetări gîndite și extrem de complexe .	216	7—8
Krasnaseschi Vladimir :	Presă și educație	9	12
Juhas Mihailo :	Iugoslavia și experiențele pedagogice ale României	222	7—8
Lădariu Lazăr, Nicola Ioan :	Tendințe actuale în modernizarea metodelor de învățămînt	19	6
Lungu Traian :	Timpul de învățătură al elevului din clasa a XII-a	68	1
Matei Nicolae Constantin :	Raportul dintre percepție și reprezentări în cadrul procesului de învățămînt . . .	22	5
Miron Anca :	Formarea deprinderilor de activitate intelectuală prin predarea istoriei	37	6
Munteanu Georgeta :	Orientarea cercetărilor în domeniul instruirii programate în România	191	7—8
Muster Dumitru :	Colectivul de experimentare (eșantionul). Selecționare și mărime	138	7—8
Neștian C. Valeriu :	Comandamente ale educației patriotice în liceu	12	5
Nichita Vasile, Ștefănoiu Vasile :	Științele sociale, factor de bază în formarea concepției materialiste despre lume la elevi	93	7—8
Nicola Ioan :	Elevul ca subiect în cadrul relației educaționale	3	4
Oprea Olga :	Predarea cunoștințelor despre mediul înconjurător și dezvoltarea vorbirii la clasa I	46	1
Opreanu Elena :	Intuiția în matematică	28	6
Opreanu Nicolae :	Stimularea gîndirii școlarului de clasa I prin predarea adunării și scăderii	26	11
Păun Emil :	Considerații asupra problemei conducerii școlii	16	11
Pop Z. N. Augustin :	Nobila misiune de educator al tinerelor generații	53	2

		Pagina	nr.
Popa Valer :	Școala, principal canal de difuzare a științei și culturii	3	10
Popescu Pelaghia, Alexandru Rodica, Nemeș Ioan, Scheffel Marian, Sesurchi Rodica :	Contribuții la metoda muncii cu manualul în studierea noului material în timpul lecției	24	4
Popescu Florica, Enache Ion :	Pregătirea cadrelor medii de specialitate în liceele economice	51	10
Preda Constantin :	Experimentarea unui procedeu de verificare a cunoștințelor	36	11
Proca Ofelia :	Utilizarea unui nou procedeu de repetare la geografie	28	3
Pufan Constantin :	Imobilitatea structurilor verbale memorate contextual și dezvoltarea gîndirii la copilul cu debilitate mintală	97	2
Purdea Florica-Silvia :	Cunoașterea îndatoririlor pionierești și educația cetățenească	53	11
Radu T. Ion :	O etapă nouă în dezvoltarea învățămîntului general	11	9
Radulian Virgiliu, Silvestru Patița :	Direcții ale cercetării pedagogice în domeniul activității pionierești	3	6
Rizescu Ion :	Conținutul educativ al învățămîntului de cultură generală	63	7—8
Roman Ion :	Umanismul școlii românești	120	7—8
Rusu Constantin :	Premisele teoretice și proxima deducție în determinarea raportului dintre pedagogie și sociologie	11	6
Salade Dumitru :	Școala și problemele orientării profesionale a elevilor	11	7—8
Șafran O.	Caracterul activ al educației morale . . .	65	2
Samu Valeriu :	Anchetă în rîndul pedagogilor din internate	74	9
Șiclovan Romulus :	Particularități ale lecturii independente a adolescenților	67	9
Simionescu Gleb, Ștefănescu Vasile :	Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin studiul matematicii	44	9
Sorescu Sofia :	Relațiile socio-afective dintre elevii rămași în urmă la învățătură și colectivul clasei .	58	1
Stanciu Gh. Ion :	Cercetarea pedagogică în fața exigențelor societății socialiste	3	9
Ștefănescu Vasile, Sandu Mihai :	Experimentarea unui curs de matematică la copii de 6 ani	74	2
Toma Stan :	Premise ale educației umaniste a elevilor prin lecțiile de fizică și chimie	31	12
Stoian Stanciu :	Formarea unei gîndiri pedagogice socialiste în România	43	7—8
Stoleru-Constantinescu Paula, Lupu Viorica :	Probleme psiho-pedagogice privind introducerea instruirii programate în învățarea chimiei	53	4
Todoran Dimitrie :	Cercetarea pedagogică și „modernizarea" învățămîntului	23	7—8
Țircovnicu Victor :	Rolul social al cadrelor didactice . . .	156	7—8
Țopa Leon :	Structura educației în familie	3	5
Triteanu S., Cosma M. :	Formarea priceperilor și deprinderilor de muncă în cadrul laboratorului de chimie la elevii clasei a VII-a	30	10
Tudoriu Valentina :	Metode statistice în aprecierea lecturii literare la elasele V—VIII	46	6
Văideanu George :	Privire asupra pedagogiei contemporane românești	12	7—8
Văideanu George :	Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice	3	11
Zapan Gheorghe :	Cibernetica pedagogică	180	7—8
Zisulescu Ștefan :	Autoeducația la vîrsta preadolescenței . .	43	11
Zlate M. :	Structura psihologică a activității extra-didactice pionierești	16	1
	GHIDUL CERCETĂTORULUI		
Dimitriu Emilian :	Privire de ansamblu asupra etapelor cercetării în pedagogie	78	1

		Pagina	nr.
Fleancu Gheorghiţa :	Metoda observaţiei în cercetarea pedagogică	69	3
Chivirigă Luminiţa :	Folosirea anchetelor în cercetarea pedagogică	79	9
Radu Ion :	Problema măsurării în cercetarea psihopedagogică	79	6
Radu Ion :	Metode mai recente de prelucrare statistică a datelor cercetării	68	10
	DIN PRACTICA ŞCOLII NOASTRE ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ		
Andreescu Florica :	Cerinţe actuale faţă de conţinutul şi de organizarea activităţii educative în grădiniţa de copii	84	4
Antal A. şi colaboratorii :	Atribuţiile medico-sanitare privind orientarea şcolară şi profesională a elevilor . .	68	5
Bărbuleanu Rea-Silvia, Dinu Constantin, Stănculescu Florea :	Structura şi conţinutul cursului de istorie în liceu	99	4
Boşcaiu Emilia :	Unele procedee de prevenire şi de ameliorare a bîlbîielii la copii de vîrstă preşcolară	55	12
Chiriţă Gheorghe, Trandafirescu Marin :	Necesitatea unui abecedar auxiliar . . .	96	6
Codreanu-Ciurea Rodica, Laszloffy Ileana :	Rolul şi specificul vizitelor în întreprinderi şi instituţii ca mijloace de orientare profesională	89	1
Clamba A., Gavril Adamosy :	Rolul laboratorului în modernizarea procesului de învăţămînt în şcoala de 10 ani .	78	10
Enache Ion :	Educaţia ateist-ştiinţifică în şcoală . . .	81	5
Eschenasy Stella, Goldiş Gh., Popescu St. :	Tulburări de adaptare şcolară la copii cu boli cronice	58	12
Ferrarini Veronica :	Predarea unor noţiuni fundamentale de chimie	66	11
Fleancu Gheorghe :	Necesitatea programării activităţii pioniereşti în domeniul orientării şcolare şi preorientării profesionale a elevilor	92	4
Ghivrigă Mihai :	Utilizarea conţinutului învăţămîntului în procesul orientării şcolare şi profesionale .	94	1
Groppoşilă Marius	Laboratorul de psiho-socio-pedagogie şcolară .	64	3
Holban Ion :	Diagnostic şi prognostic la orientarea şcolară şi profesională	58	3
Ilasievici Ilie :	Activitatea creatoare a elevilor de la clasele speciale de matematică	39	12
Ivanciu Panait :	Organizarea şi desfăşurarea muncii de cercetare pedagogică în şcoală	41	12
Macarie Augustin :	Compunerea la clasele V—VIII	78	4
Manea Sebastian :	Folosirea literaturii beletristice la lecţiile de istorie	54	3
Marinescu Cornelia, Boştină-Georgescu Maria, Andreescu Florica, Draşoveanu Constanţa :	Îndrumări privind predarea aritmeticii, cititscrisului şi dezvoltării vorbirii . . .	87	10
Mirescu T. Mirescu V. :	Criterii de elaborare a filmelor didactice de biologie	54	12
Mucică Teodor :	Cabinetul de istorie	72	4
Opriş Tudor :	Metodologia cenaclului literar al elevilor (I) .	75	5
Opriş Tudor :	Metodologia cenaclului literar al elevior (II) .	85	6
Peteanu Mihai :	Importanţa monografiilor profesionale în orientarea şcolară	61	5
Popescu Lidia, Emil şi Constantin :	Caiete cu liniatură în culori	99	6
Popovici Cezara :	Predarea şi asimilarea noţiunii de evoluţie a lumii vii prin cursul unic de biologie . .	90	6
Solomon V., Hîrloanu A. :	Finalitate şi metodă în studiul limbilor străine.	94	6
Stănescu Nicolae :	Cu privire la predarea dinamicii . . .	69	11
Ştefănoiu I. Vasile :	Pentru o mai temeinică însuşire a marxism-leninismului în liceu	39	3
Străchinaru Ion :	Perspective ale activităţii psihopedagogice în şcoală	83	1

		Pagina	nr.
Verdeș Ion, Popescu-Mihăiești Alexandru :	Unele probleme ale repetării la limba și literatura română în școala generală . .	49	3
Voicu D. D. :	Metodica asistenților directorului la lecție .	44	3
	DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII		
Atanasiu Victoria :	Predarea psihologiei în liceu	70	6
Birsănescu Ștefan	Examenele cu elevii și studenții, principal mijloc de control al cunoștințelor și de selecție	73	11
Bejenaru Mihai :	Aspectul conflictual al aprecierii și notării elevilor	96	11
Boroianu C., Marin Dinuță :	Noțiunile de teorie a literaturii în programele și manualele școlare	98	10
Constantinescu Clotilda :	Raport adecvat între cunoștințele cerute de programă și aprecierile făcute candidaților.	80	11
Căliman Tiberiu :	Pedagogia și obiectul ei de cercetare . .	102	5
Călin Marin :	Obiectul și profilul pedagogiei contemporane.	107	5
Călugărița Gheorghe :	Examenul — dialog între examinator și examinat	77	11
Caraman Ilie :	Este necesară o diversificare mai aprofundată în liceu	63	6
Cernichievici Silvia :	Necesitatea formării cadrelor de pedagogi comparatiști	94	3
Crișan A., Chiculiță I., Petroman P. :	Observații la programa de limba și literatura română pentru clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale	66	6
Cuciuc Constantin :	Orientări în definirea pedagogiei . . .	93	5
Dinescu Viorica :	Condițiile psiho-pedagogice ale unei recapitulări eficiente	68	12
Finaru Dumitru :	Liceul din satul Borca	231	7—8
Găvenea Alexandru :	Modernizarea programelor de învățămînt .	40	5
Găvenea Alexandru :	Cunoașterea științifică și recapitularea cunoștințelor		12
Giurgea Maria :	Ce trebuie să exprime nota	90	11
Golu Mihai :	Valoarea diagnostică și prognostică a examenului de admitere în învățămîntul superior.	85	11
Istrati Ion :	Maeștri ai devotamentului didactic . . .	224	7—8
Merfea Mihai :	Criterii unice de măsură	92	11
Nicoară Ion :	Recapitularea materiei, drum spre cunoștințele temeinice	73	12
Nicolescu Nadia :	Efecte prin contrast ale influențelor educative.	81	3
Oprescu Vasile :	Natura, omul și religia	105	4
Panaiot Lidia :	Lecțiile de sinteză la fizică în anul IV de liceu	79	12
Petrescu-Prahova Maria :	Cerințele modernizării programelor de fizică pentru școala de 10 ani	55	5
Popescu-Neveanu Paul :	Admiterea în învățămîntul superior, un examen vocațional	88	11
Porumbacu Veronica :	Învățătorul Victor Lupu	228	7—8
Radu Nicolae :	Învățarea clasică, programarea liniară și programarea structurală	87	3
Rimer D. :	Prelucrarea statistică a datelor examenelor .	94	11
Roman Louis :	Recapitularea finală la istorie în clasa a XII-a.	77	12
Sîrbu Zina :	Semnificația examenelor finale	82	11
Teodorescu Constanța :	Proiectul de programă de biologie pentru clasa a IX-a	46	5
Teodorescu Vasile :	Integrarea televiziunii în învățămînt . . .	98	9
Tutoveanu Vasile :	Definirea pedagogiei ca o știință tehnică și socială	99	5
Vișan Valentina :	Lecția de recapitulare la agricultură . .	83	12
	ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE		
Beuran George :	Pregătirea universitară a învățătorilor . .	122	10
Bojin Alexandru :	Activitatea și preocupările lui A. Vlahuță în domeniul învățămîntului	114	10

		Pagina	nr.
Burculeț Sofia :	Calistrat Hogaș — pedagogul	103	11
Fărcaș A., Neamțu Gh. :	N. K. Krupskaia și problemele educației comuniste	74	3
Gal Teodor :	Petre Span despre valențele educative ale vetrei părintești	91	9
Georgescu Ion :	Contribuții la istoricul dezvoltării învățămîntului românesc în Comitatul Caraș (1774—1806)	126	4
Gligor Onița :	100 de ani de la înființarea Reuniunii învățătorilor din Banat	87	5
Pirnuță Gheorghe :	Elemente noi privitoare la Școala de la Scheii-Brașov	90	5
Popeangă Vasile :	Conceptul de școală populară în gîndirea pedagogică din Transilvania pînă la 1918 .	85	9
Popescu-Teiușan Ilie, Truțer Tiberiu :	Din istoricul pregătirii cadrelor didactice în România	120	4
Stanciu Gh. Ion :	Educația și revoluția socială în concepția lui Nicolae Bălcescu	83	6
Strâchinaru Ion :	Dezvoltarea învățămîntului în Principatele Unite oglindită în opera lui Anastasie Fătu (1816—1886)	88	12
Vlad N. Ioan :	Școala activă în România	114	10
Vulpe Radu :	Vasile Pârvan — pedagogul	78	3
	PEDAGOGIE COMPARATĂ		
Altescu I.;	Itinerar pedagogic	103	6
Lăzărescu S., Bărbulescu Didina :	Preocupări actuale privind învățămîntul în Venezuela	128	10
Blideanu Eugen :	Diversificarea învățămîntului secundar contemporan	96	3
Grigoriu Bernard :	Pedagogia nondirectivă	103	9
Herseni Traian :	Știința comparativă a educației în lumina sociologiei	121	2
Herseni Traian :	Raportul dintre pedagogia comparată și alte discipline	171	4
Iliescu Vasile :	Școlile secundare complete	110	4
Iliescu Vasile :	Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor	109	11
Meuris George :	Orientarea școlară și profesională în Belgia .	133	10
Miron Anca :	Probleme actuale ale generalizării învățămîntului de 10 ani în U.R.S.S.	107	1
Oprea Olga :	Învățămîntul pentru școlarii de 6 ani în alte țări.	102	6
Radu T. Ion :	Orientări și tendințe actuale în structura învățămîntului obligatoriu pe plan mondial.	103	3
Radulian Virgiliu :	Dezvoltarea învățămîntului și a cercetării pedagogice în Suedia	128	2
Suchodolski Bogdan :	Noțiunea egalității în instruire (sarcinile, metodele și dificultățile cercetărilor comparate).	100	3
Szepeș Istvánné :	Experimentarea scrierii oblice în R. P. Ungară.	110	3
	CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE		
Andreescu Florica :	Cel de-al V-lea Seminar internațional de educație preșcolară.	119	9
Bădina Ovidiu :	Reuniunea internațională UNESCO de experți pe problemele educației tineretului . .	115	1
Bădina Ovidiu :	Problemele educației în discuția comisiei de dezvoltare socială O.N.U.	118	5
Bogdan-Tucicov Ana. Gîrleanu Rodica :	Primul simpozion de sociologie cu problemele metodologice ale cercetării	111	9
Cazacu Aculin :	Tineretul — obiect de cercetare științifică .	113	1
Chircev A. Mare V., Ciumăgeanu S. :	Sistemul verbo-tonal, o importantă contribuție la teoria și practica reabilitării deficienților de auz	114	9
Dinu C., Bărbuleanu S. :	Al III-lea Simpozin internațional pe problemele predării istoriei în școala de cultură generală	98	12

		Pagina	nr.
Fischbein E.	Primul Congres internațional de învățămînt matematic	99	12
Iacomi Florian :	Probleme actuale în orientarea școlară și profesională	115	6
Ivanciu Panait :	Sesiunea de comunicări pedagogice a cadrelor didactice la Liceul „Gheorghe Șincai" din București	117	5
Kaplan Victoria :	Primul stagiu de pregătire a profesorilor programatori	115	5
Milicescu Șt. Emilia :	Simpozionul „Învățare și creativitate"	113	6
Muster D., Cuciuc C. :	Congresul internațional de pedagogie de la Varșovia	95	12
Popescu N. Vasile :	Simpozionul național „Bazele psiho-pedagogice ale activității pionierești"	111	6
Popovici Victoria :	Expoziția „Aportul școlii la unirea Transilvaniei cu România"	118	1
Rusu Maria :	Activitatea pionierească în obiectivul cercetării științifice	116	6
Schiau Adrian :	A II-a Conferință pe țară a Societății de științe geografice	113	9
Soare Dinca :	Consfătuirea Revistei de pedagogie pe tema orientării școlare și profesionale	93	12
Tisescu Al. N. :	Simpozionul „Cercetarea științifică și acțiunea cultural-educativă pentru adulți"	111	1
Voicu D. Dumitru, Bărbulescu Petre :	Sesiunea națională de comunicări științifice de la Craiova	113	5
T. V. :	Educația fizică și sportul în atenția cercetătorilor	117	1

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Antohi Iosif :	O valoroasă revistă de pedagogie comparată — „Vergleichende Pädagogik"	120	3
Ardelean P. M., Șora Gh. :	„Desăvîrșirea unificării statului național român" — sub redacția *Miron Constantinescu* și *Ștefan Pascu*	137	4
Bărgăoanu Maria :	„Culegere de exerciții gramaticale cu noțiuni de morfologie și sintaxă" de *Ștefania Popescu*	250	7—8
Cazacu Aculin :	„Mecanica socială" de *Spiru Haret*	119	6
Cîmpeanu Ion :	„Activitatea educativă pionierească" sub redacția *Ana Tucicov-Bogdan*	122	6
Cosmovici A. :	„La psychologie à l'école" de *B. Andray* și *J. Le Men*	127	5
Covrig-Nonea I. :	„Probleme de analiză a frazei" de *Aurel Nicolescu*	119	11
Crăciunescu Romulus :	„Importanța inteligenței generale" de *Andrei Cosmovici*	123	11
Drăgan Ion :	„L'orientation scolaire et profesionelle" (Orientarea școlară și profesională) de *Jean Drevillon*	121	1
Drăgan Ion :	„Adolescența" de *Șt. Zisulescu*	131	4
Drăgan Ion :	„Psihologia și viața" de *Al. Roșca*	101	12
Fetti Leon :	„Ce profesiune să-mi aleg? de *Dumitru Salade*.	136	2
Filipovici Alexandru :	„Predarea simultană la două sau mai multe clase" de *C. Popescu, C. Mincă, I. Gh. Oncioiu*	121	5
Finaru Dumitru :	„Devierile de conduită la copii" de *I. Străchinaru*	138	10
Georgescu Florin :	„Integrarea socială a tineretului" sub redacția prof. univ. *Miron Constantinescu*	247	7—8
Jemăneanu Niculina :	„Dicționar al educației în familie" de *H. Joubrel, P. Bertrand*	140	2
Lazăr Dumitru :	„Gîndirea românească și epoca pașoptistă" de *Paul Cornea, Mihai Zamfir*	124	5
Macovei Z. :	Două cărți de utilitate practică	124	6
Moldovan Mihail :	„Materialul didactic de științe naturale și agricultură" de *Justin Handrea*	123	9
Munteanu Georgeta :	„Contribuții la orientarea școlară și profesională" — sub redacția *A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade*	116	11

		Pagina	nr.
Muster Dumitru :	„Principii de docimologie" de *V. Pavelcu*	118	6
Muster Dumitru :	„Metode și tehnici matematice în pedagogie" de *Gh. T. Dumitrescu*	135	2
M. M. ;	Două studii românești publicate în Franța .	141	10
Nicolescu Nadia :	Orizonturile literaturii noastre pedagogice .	236	7—8
Păun Eugenia :	Cărți noi în colecția „Pentru părinți" . .	256	7—8
Popa Valer :	„Istoria pedagogiei" (manual pentru liceele pedagogice și institutele pedagogice de 2 ani) de *Șt. Bîrsănescu, S. Cernichievici, M. Cimpoieș, O. Ionescu, I. Stanciu* . .	118	3
Popescu Claudia :	„Bazele generale ale pedagogiei" („Obscie Osnovî Pedagoghiki") — sub redacția *F. F. Koroliov, V. E. Gmurman* . . .	139	2
Popescu-Tuță Ioana :	„Tradiții românești în cultura de masă" de *M. Itu, E. Potorac* și *E. Irimie* . . .	138	2
Radu Nicolae :	„Psihologia copilului și psihologia pedagogică" de *Tiberiu Bogdan* și *Ilie Stănculescu* .	119	1
Rădulescu R. :	„Predarea limbilor străine" de *E. Novicicov*	138	4
Sandu Mihail :	„C. Dimitrescu-Iași — Texte despre educație și învățămînt", cu studiul introductiv de *I. Vlad*	246	7—8
Sorik Constanța :	„Defectele copilului" de *André Berge* . .	125	5
Stan Toma :	Note de lector (4 cărți apărute în E.D.P.) .	140	4
Stan Toma :	Metodici și dicționare	255	7—8
Stănculescu I. Ilie :	„Conducerea școlii" de *Ion Popescu, Victor Iliescu*	102	12
Străchinaru Ion :	„Cercetarea pedagogică" de *Stanciu Stoian* .	131	4
Streinu Valeriu :	„Simion Mehedinți" de *Emil Bildescu* . .	121	6
Stroganov Lidia :	„Russkii za Rubejom"	140	2
Teodorescu Vasile :	Probleme ale educației în unele reviste județene	124	1
Teodorescu Ion :	„Istoria antică" manual pentru clasa a V-a de *Eliza Bichman* și *Lucia Georgian* .	136	2
Theodosiu Dumitru :	„Metodologia examinării și notării elevilor" de *D. Muster, A. Hasgan, P. Popescu* .	245	7—8
Țircovnicu V., Simionese Fl.	„Din istoria pedagogiei românești" — sub redacția *Stanciu Stoian*	124	9
Țopa Leon :	„Philosophie de l'éducation nouvelle" („Filozofia educației noi") de *Marc André Bloch*	139	10
Țopa Leon :	„Pedagogie și antipedagogie" de *Edmond Michaud*	125	11
Vaida Sergiu :	„N. Iorga" de *Barbu Theodorescu* . . .	122	1
Urmă Constantin :	„La pedagogia e i suoi problemi nella storia del pensiero" de *Augusto Baroni* . . .	126	6
Urmă Constantin :	„Învățămîntul primar în România" . . .	104	12
* * *	Noi dicționare apărute în Editura politică .	142	4
* * *	Din activitatea editorială a Institutului de științe pedagogice în anul 1969.	126	11

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,

ÎNVĂȚĂTORI,

PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

Revista

de

Pedagogie pe anul 1970

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60

Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI,
EDUCATOARE!

A APĂRUT

ALMANAHUL EDUCAȚIEI

pe anul școlar 1969 — 1970

Oameni de știință — academicieni, profesori universitari și cercetători — scriitori, cadre didactice din învățământul de cultură generală, dezbat probleme referitoare la:

- FORMAREA PERSONALITĂȚII
- SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI
- PEDAGOGIA ȘCOLARĂ
- MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
- EDUCAȚIA ÎN FAMILIE
- ȘCOALA ȘI FAMILIA

Profesori-diriginți, în munca de conducere a colectivului de elevi, de îndrumare a părinților — colaboratorii dumneavoastră cei mai apropiați în educarea copiilor — Almanahul educației, prin conținutul său bogat în idei, vă este un bun sfătuitor în diferitele situații ivite în munca educativă.

Nici o școală, nici o familie,
nici un membru al corpului didactic fără

ALMANAHUL EDUCAȚIEI

43 417 „Grafica nouă" — c. 3500 Lei 5